

Schulreifetest in Griechenland

**Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit
von Schulreifetests, aufgrund einer empirischen
Untersuchung bei 200 griechischen Schulneulingen**

Theofilos Kotsmanidis

1978

SCHULREIFETEST IN GRIECHENLAND

Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit
von Schulreifetest, aufgrund einer empirischen
Untersuchung bei 200 griechischen Schulneulingen

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig - Maximilians - Universität zu München

vorgelegt von
Schulrat Theofilos K o t s m a n i d i s
aus Griechenland

1 9 7 8



Referent : Professor Dr. Hans S c h i e f e l e

Korreferent : Professor Dr. v. Rosenstiel

Tag der mündlichen Prüfung : 26. Juni 1978

Inhaltsübersicht	II
Detaillierte Inhaltsangaben	<u>V</u>
Abschnitt I :	
Zur Theorie und Methodik der Schulreifeuntersuchung	
=====	
Einleitung: Stellenwert des Problems "Schulreife" in der heutigen Reformpädagogik	1
I.1 Der Begriff "Schulreife", geschichtlich gesehen	4
I.11 "Schulfähigkeit" und "Schulreife"	4
I.12 Erste Ansätze zum Problem "Schulreife"	5
I.12.1 Im Mittelalter vvvv.....	5
I.12.2 In der Aufklärungszeit	5
I.12.3 Merkmale einer "Schulreife" kristallisieren sich	6
I.12.4 Erste wissenschaftliche Abhandlung	9
I.13 Entwicklungspsychologische Erörterungen	
I.13.1 "Schulreife" in der menschlichen Schichtentheorie	10
I.13.2 "Schulreife" auf entwicklungspsychologischer Grundlage	11
I.13.3 Psychophysische Erörterungen	14
I.14 Zusammenfassung	16
I.2 Modellvorstellungen über die Schulreife	
I.21 Systematisierungsversuche	20
I.22 Schule und Schulreife	28
I.22.1 Einengung des Begriffs Schulreife	28
I.22.2 Organisationsform Grundschule	29
I.22.3 Die Schulreife pädagogisch gesehen	31
I.23 Schulreife und Gesamtentwicklung	37
I.3 Methoden zur Feststellung der Schulreife	
I.31 Vorwissenschaftliche Ansätze	46
I.32 Verfahren zur Bestimmung der Schulreife	47
I.32.1 Physiologisch-anthropologische Methoden	47
I.32.2 Psychologische Methoden	48
I.33 Exkurs über die vorhandenen Schulreifetests	52
I.33.1 Theoretische Ansätze	52
I.33.2 Kurze Darstellung der einzelnen Testverfahren ..	57
I.332.1 Weilburger Testaufgaben - WTA	57
I.332.2 Auslesetest für Schulneulinge - MST ...	60

I.332.3	Göppinger Schulreifetest - G.SRT	62
I.332.4	Rheinhauser Gruppentest - RGT	63
I.332.5	Frankfurter Schulreifetest - FST	65
I.332.6	Kettwiger Schulreifetest - KST	66
I.332.7	Reutlinger Test für Schulanfänger - RTS .	67
I.332.8	Grundleistungstest (Kern) - GLT	68
I.332.9	Flensburger-Schulreife-Untersuchung - FSU	71
I.332.10	Wiener Schulreifetest, Form A - WST A ...	73
I.332.11	Wiener Schulreifetest, Form B - WST B ...	75
I.33.3	Zusammenfassung und Vergleichstabelle	75

Abschnitt II :

Eigene Untersuchungen in Griechenland

II.1	Überleitung zur eigenen Untersuchung	78
II.11	Schulreifeforschung in Griechenland	78
II.12	Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit eines Schulreifetestes.....	81
II.2	Durchführung der eigenen Untersuchung	85
II.21	Darstellung der Hypothesen	85
II.21.1	Haupthypothese	85
II.21.2	Subhypothesen	85
II.22	Extrahierung relevanter Moderatorvariablen	85
II.23	Auswahl des Schulreifetests	87
II.23.1	Voraussetzungen der Auswahl	87
II.23.2	WTA - Weilburger Testaufgaben	87
II.23.3	Paralleltest: ITPA	88
II.24	Auswahl der Versuchspersonen. - Bestimmung des Ortes und der Zeit für die Untersuchung	90
II.25	Durchführung der Untersuchungen	94
II.3	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	100
II.31	Diskussion der Ergebnisse aus den WTA	100
II.31.1	Itemanalyse	100
II.31.2	Überprüfung der Validität	101
II.32	Diskussion der Ergebnisse vom ITPS	113
II.33	Diskussion über den Einfluß von Moderatorvariablen	119
II.33.1	Sozioökonomische Determinanten	119
II.33.2	Geschlechtsspezifische Betrachtung	126
II.33.3	Altersstufe und Test- bzw. Schulleistung	128
II.33.4	Kindergarten, Schulreife und Schulerfolg	135
II.34	Zusammenhänge zwischen Stellung in der Gruppe u. Leistung.	140
II.34.1	Notwendigkeit gesellschaftlicher Bejahung	140

II.34.2	Fallstudien	140
II.34.3	Interpretation der Fallstudien	151
II.4	Zusammenfassung und Schlußfolgerungen	153
II.41	Schulreifelliteratur und die griechische Situation	153
II.42	Übertragung des WTA-Verfahrens in Griechenland	154
II.42.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	154
II.42.2	Schlußfolgerungen	157

Abschnitt III :

Untersuchungsmaterialien und Literatur

III.1	Tabellen und Abbildungen	160
III.2	Fragebogen zur Anamnese der Pdn.	182
III.3	Weilburger Testaufgaben - WTA	186
III.31	Handanweisung (Auszug)	186
III.32	Ausgefülltes Lösungsheft eines Pdn.	191
III.4	Literatur.....	199
III.41	Quellenverzeichnis	199
III.42	Literaturverzeichnis	217
	Nachtrag hierzu	236
III.43	Testregister	237

I	Zur Theorie und Methodik der Schulreife-tests	1 - 32
	Einleitung: Stellenwert des Problems "Schulreife" in der heutigen Reformpädagogik	1 - 3
<u>I.1</u>	Der Begriff "Schulreife", aus der Geschichte der Pädagogik erarbeitet	4 - 19
<u>I.11</u>	"Schulfähigkeit" und "Schulreife"	4
<u>I.12</u>	Erste Ansätze zum Problem "Schulreife":	5
I.121	- im Mittelalter	5
I.122	- in der Aufklärungszeit:	5 - 6
I.1221	----: Vertreter einer frühen Einschulung	5
I.1222	----: Vertreter einer späteren Einschulung	6
I.123	Merkmale einer "Schulreife kristallisieren sich.	6 - 9
I.1231	Comenius, Johann Amos	6
I.1232	Einschulungsalter, synonym mit "Schulreife" Schulverordnungen-Königliche Order Friedrichs II- Allgemeine Land-schulrecht-Ministerialerlaß 1862	7
I.1233	Ein dem Kinde gemäßes Einschulungsalter; Schulgesetzentwürfe: v.Mühlersche E.-v.Gosslersche Entwurf	7 - 8
I.1234	Apperzeptionspsychologie und Schulreife (Herbart).	8
I.1235	"Schulreife", hier "Unterrichtsfähigkeit" O. Jahnke	8
I.1236	"Schulreife" als fester Begriff (Rheinländer)	9
I.124	Erste wissenschaftliche Abhandlung zur "Schulreife": K. Penning	9
<u>I.13</u>	Entwicklungspsychologische Erörterungen:	10 - 16
I.131	Die "Schulreife" in der menschlichen Schichten- theorie,	10
I.132	auf entwicklungspsychologischer Grundlage:	
I.1321	O. Kroh	11
I.1322	Gottfried Rahn	12
I.1323	Charlotte Bühler	12
I.1324	Adolf Busemann	12
I.1325	Lotte Danzinger	13
I.1326	"Schulreife" und Bildbarkeit in der Gruppe W.Hansen - M. Keilhacker - Alfred Petzelt	13
I.133	Psychophysische Erörterungen:	
I.1331	Aloys Fischer	14
I.1332	H. Hetzer / W. Zeller Einwände hierzu: W.Lenz -E.Therstappen - W.Falk und R.Meinert	14 15
I.1333	A. Huth und die "Acceleration"	16
<u>I.14</u>	Zusammenfassung	16 - 19

I.2	Modellvorstellungen über Schulreife	20 - 13
	Einleitung und Gliederung	20
I.21	Systematisierungsversuche: bei	20 - 27
I.211	Strebel, G.	20
I.212	Danzinger, L.	20
I.213	Hillebrand, Max J.	20
I.214	Hansen, Wilhelm	21
I.215	Deutscher Ausschuß für das Erz.-u.Bildgs-wesen	21
I.216	Brem-Gräser, Dr. Luitgard	21
I.217	Gegenüberstellende Zusammenfassung	22 - 23
I.218	Modellvorstellung von Schulreife;	
	Schulreife im somatischen Bereich,	24
	entwicklungspsychologisch gesehen,	24
	soziale Reifemerkmale	25
	psychische Schulreife ;	25
	- Wahrnehmung der Umwelt,	26
	- Aufmerksamkeit, Interesse u. Fragehaltung	26
	- Denkfunktionen	26
	- Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses	26
	- Werkreife, Aufgaben-u. Pflichtbewußtsein	26 - 27
I.22	"Wozu Schulreife?" / Schule und Schulreife	28 - 36
I.221	Einengung des Begriffes Schulreife	28
I.222	Organisationsform Grundschule;	
I.2221	Zielsetzung der Grundschule	29
I.2222	Organisationform	29
I.2223	Allgemeine Grundschulreife und spezielle	30
I.2224	Definition Allgemeine Grundschulreife	30
I.223	Schulreife pädagogisch gesehen;	
I.2231	"Personalisation" als Ziel schulischer Bildung	31
I.2232	Bildsamkeit und Umwelteroberung	32
I.2233	Umwelterfassung als Forderungs- und Leistungssituation	33
I.2234	Leistungssituation und Intelligenz	
I.22341	Leistungen erbringen setzt Lernen voraus	34
I.22342	Leistung als Intelligenzleistung	35
I.23	Schulreife und Gesamtentwicklung	37 - 43
I.231	Schulreife und Entwicklungsstand	37
I.232	Gesamtentwicklung und Verzögerungen	
I.2321	"Schulpotenz" und Entwicklungstempo in "relativer" Schulreifesicht und in "absoluter"	38
I.2322	Entwicklungsverzögerungen und Aufgabe der Schule;	39
I.23221	Verschiebung des Einschulungsalters?	40
I.23222	Bemessungsgrundlagen einer Schulreife?	41
	- der physischen	
	- der sozialen	
	- der psychischen	41/42
I.23223	Anpassen der schulischen Organisations- und Unterrichtsformen an den dynamischen Ent- wicklungsprozeß der Schulkinder.	42
		43

I.3	Methoden zur Feststellung der Schulreife	44 - 77
	Einleitung	44 - 45
<u>I.31</u>	Vorwissenschaftliche Ansätze	
I.31.1	im Altertum	46
I.31.2	"Apfel-Münz-Test"	46
I.31.3	im Lübischen Recht	46
I.31.4	im "Rollwagenbüchlein" (1556)	46
<u>I.32</u>	Verfahren zur Bestimmung der Schulreife	47 - 52
I.32.1	Physiologisch-anthropologische Forschungsmethoden	
I.32.11	Philippinermas	47
I.32.12	Zellers "erster Gestaltwandel"	47
I.32.2	Psychologische Methoden	
I.32.21	Untersuchungen zur Analyse des kindl. Gedankenkreises	48
I.32.22	Binet	48
I.32.23	Scheibner: Arbeitsplan	49
I.32.24	Winkler: Testserie	49
I.32.25	Scharfe: Zeichnungen	50
I.32.26	Goodenough: "man-drawing-test"	51
I.32.27	Penning	51
I.32.28	Danzinger/Bühler	51
I.32.29	weitere Untersuchungen erwähnt	52
<u>I.33</u>	Exkurs über die vorhandenen Schulreifetests	52 - 77
I.33.1	Theoretische Ansätze	52 - 56
I.33.11	aus der Sicht eines Testes selbst:	
	Funktionen der Testverfahren	52
	Konstruktionsmerkmale	53
	Anwendungsmöglichkeiten	53
I.33.12	aus der Sicht eines Versuchsleiters	54
I.33.13	Gütekriterien eines Testes:	
	Aufgabenanalyse	55
	Objektivität, Reliabilität, Validität	55
	Normierung	56
I.33.2	Kurze Darstellung der einzelnen Testverfahren:	57 - 75
I.33.2.1	Weilburger Testaufgaben - WTA	57
I.33.2.2	Auslesetest für Schulneulinge - MST	60
I.33.2.3	Göppinger Schulreifetest - G.SRT	62
I.33.2.4	Rheinhauser Gruppentest - RGT	63
I.33.2.5	Frankfurter Schulreifetest - FST	65
I.33.2.6	Kettwiger Schulreifetest - KST	66
I.33.2.7	Reutlinger Test für Schulanfänger - RTS	67
I.33.2.8	Grundleistungstest (Kern) - GLT	68
I.33.2.9	Flensburger-Schulreife-Untersuchung - FSU	71
I.33.2.10	Wiener Schulreifetest, Form A - WST A	73
I.33.2.11	Wiener Schulreifetest, Form B - WST B	75
I.33.3	Zusammenfassung mit Vergleichstabelle	75 - 77

II	Eigene Untersuchungen in Griechenland	78 - 199
II.1	Überleitung zur eigenen Untersuchung	78 - 84
<u>II.11</u>	Schulreifeorschung in Griechenland	78 - 80
<u>II.12</u>	Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit eines Schulreife-tests in Griechenland; Notwendigkeit der Übertragung Grenzen und Gegenargumente	81 - 84 81 82
II.2	Durchführung der Schulreifeuntersuchungen	85 - 99
<u>II.21</u>	Darstellung der Hypothesen:	85 - 86
II.21.1	Haupthypothese	85
II.21.2	Subhypothesen	85
<u>II.22</u>	Extrahierung relevanter Moderatorvariablen	85
<u>II.23</u>	Auswahl des Schulreife-tests:	87 - 89
II.23.1	Voraussetzungen der Auswahl	87
II.23.2	Wahl: WTA - Weiburger-Test-Aufgaben	87
II.23.3	Paralleltest: ITPA	88
<u>II.24</u>	Auswahl der Versuchspersonen / Bestimmung des Ortes und der Zeit:	90 - 93
II.24.1	Stichprobe von 200 Schulanfängern	90
II.24.2	Auswahl der Probanden:	91
II.24.21	"Versuchsstadt" Larissa	91
II.24.22	"Versuchspersonen"	91
II.24.3	Zeitpunkt der Untersuchung	92
II.24.4	Testraum-Frage	93
<u>II.25</u>	Durchführung der eigentlichen Untersuchung:	94 - 99
II.25.1	Präliminarien: Studium, Genehmigung, Absprachen, Übersetzungen, Bestellungen des Testmaterials Vortest	94 94
II.25.2	Eigentliche Testuntersuchung: Verlauf Schülerbeobachtungen	95 - 99 95 96
II.25.3	Auswertung	97
II.25.4	ITPA als Einzeltestverfahren: Verlauf Beobachtungen Bewertung vom wissenschaftlichen Standpunkt her	97 - 99 97 98 99

II.3	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	100 - 152
<u>II.31</u>	Diskussion der Ergebnisse aus den WTA:	
II.31.1	Itemanalyse	100
II.31.2	Überprüfung der Validität:	101 - 112
	Einführung	101
II.31.2.1	Vergleich des griechischen und des deutschen Benotungssystems:	102 - 105
	die beiden Systeme,	102
	Großzügigkeit bei Notenvergebung durch griechische Lehrer,	103
	Parallelisierungsversuch beider Systeme	104
II.31.2.2	WTA-Punktwerte der Pdn in Griechenland und ihre Verteilung	105 - 108
II.31.2.3	Berechnung der Korrelationskoeffizienten	108 - 112
<u>II.32</u>	Diskussion der Ergebnisse vom ITPA:	113 - 119
	Charakter und Funktionen des ITPA	113 - 115
	ITPA-Punktwerte und ihre Verteilung	115
	Vergleich WTA-Leistung ./.. ITPA-Leistung	116
	Korrelation ITPA-Leistung und Schulleistung (unter Einbeziehung des Vergleichs mit WTA)	117 - 119
<u>II.33</u>	Diskussion des Einflusses von Moderatorvariablen:	
		119 - 139
II.33.1	Sozioökonomische Determinanten der Leistungen bei WTA, ITPA und Schulleistung:	119 - 125
	Problemstellung	119
II.33.1.1	Schichtenmodell nach Sarantakos und "Schichtenzugehörigkeit" der Pdn	120
		121
II.33.1.2	Relation: Berufsgehörigkeit ./.. Test-, bzw. Schulleistung:	122 - 125
	Schichtenzugehörigkeit und Schulreifeegrad	122
	Schichtenzugehörigkeit und Testleistung	123
	Interkorrelationen	124 - 125
II.33.2	Tests-, bzw. Schulleistung unter geschlechtsspezifischer Betrachtung:	126 - 127
II.33.3	Tests-, bzw. Schulleistung und Altersstufe:	128 - 134
	Problemstellung	128
	Altersgruppen der Pdn	128
	Korrelationen	129 - 133
	Schlußfolgerungen zum Thema Einschulungsalter	133 - 134
II.33.4	Kindergarten, Schulreife und Schulerfolg:	135 - 139
	Institution Kindergarten in Griechenland	135 - 136
	Kindergartenbesuch der Pdn. und Schulreife	137
	Schulreifegruppen und Punktwerte Verteilung	137 - 138
	Kindergartenbesuch und Tests-, bzw. Schulleistungen	138 - 139
	Schlußfolgerungen	139

<u>II.34</u>	Zusammenhänge zwischen Stellung in der Gruppe und Leistung	140 - 152
II.34.1	Notwendigkeit gesellschaftlicher Bejahung	140
II.34.2	Fallstudien:	140 - 151
II.34.2.1	Auffälligkeiten bei Schülern	140
II.34.2.2	Interpretation von Extremfällen - Durchführung des Soziogramms	141 - 151
	Fallstudie 1 : Proband K.P.	141
	Fallstudie 2 : Proband E.L.	144
	Fallstudie 3 : Proband I.P.	147
	Fallstudie 4 : Pd'in D.P.	148
	Fallstudie 5 : Pd'in K.K.	149
II.34.3	Interpretation der Fallstudien im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen Stellung in der Gruppe und Leistung	151 - 152
II.4	Zusammenfassung und Schlußfolgerungen	153 - 159
	Sinn und Zweck der Arbeit	153
<u>II.41</u>	Schulreifelliteratur und die griechische Situation	153
<u>II.42</u>	Übertragung des WTA-Verfahrens in Griechenland	154 - 159
II.42.1	Zusammenfassung der Ergebnisse:	154 - 156
II.42.1.1	Übertragung des WTA-Verfahrens ist zuverlässig und möglich.	154
II.42.1.2	Trennschärfe- und Reliabilitätskoeffizient	154
II.42.1.3	Berufstätigkeit des Vaters und Test-, bzw. Schulleistung	155
II.42.1.4	Ausbildungsgrad der Eltern	155
II.42.1.5	Kindergartenbesuch	155
II.42.1.6	geschlechtsspezifische Gesichtspunkte	155
II.42.1.7	Einschulungsalter	155
II.42.1.8	Voraussagewert von Subtests	156
II.42.1.9	"Exogene Vorkommnisse" und Leistung	156
II.42.1.10	Intrafamiliäre Bindungen und Leistungen	156
II.42.1.11	Bejahung oder Ablehnung durch Mitschüler	156
II.42.1.12	"Großzügigkeit" der Leistungsmessung	156
II.42.2	Schlußfolgerungen:	157 - 159
II.42.2.1	Beginn einer empirischen Schulreife- forschung in Griechenland?	157
II.42.2.2	Zum Problem der Einschulung	157
II.42.2.3	Objektive Leistungsmessung erforderlich	158
II.42.2.4	Regierungsprogramm "Kindergarten"	158
II.42.2.5	Volksschule und Chancengleichheit	158
II.42.2.6	Zum Problem Leistungsunterschiede Jungen/Mädchen	158
II.42.2.7	"Spezifische Kindsituation" und Verantwortlichkeit der Lehrer	159

III	Untersuchungsmaterialien und Literatur	160 - 238
<u>III.1</u>	Tabellen und Abbildungen	160 - 181
<u>III.2</u>	Fragebogen zur Anamnese der Pdn.:	182 - 185
III.2.1	Griechischer Originaltext	182 - 183
III.2.2	Übersetzung des griechischen Textes	184 - 185
<u>III.3</u>	Weilburger Testaufgaben WTA:	186 - 198
III.3.1	Handanweisung (Auszug der Originalausgabe), S. 5 - 9.	186 - 190
III.3.2	Ausgefülltes Lösungsheft eines Pdn als Anlage (Ablichtung)	191 - 198
<u>III.4</u>	Literatur:	199 - 238
III.4.1	Quellenverzeichnis	199 - 216
III.4.2	Literaturverzeichnis	217 - 235
	" : Nachtrag	236
III.4.3	Testregister	237 - 238

Abschnitt I : Zur Theorie und Methodik der Schulreife-tests

Einleitung : Stellenwert des Problems "Schulreife" in der heutigen Reformpädagogik.

"Ist mein Kind schulreif, oder muß ich es auf eine Sonderschule schicken?" - "Können die aufzunehmenden Erstklässler dem Unterricht einer Normalform der Schule folgen oder sind sie auf eine dem individuellen Entwicklungsstand gemäße Sonderform zu überweisen?"

Fragen, die sich gleicherweise Eltern und Schule stellen. Fragen, die aber auch weitgehende, einschneidende, wirtschaftliche und finanzielle Maßnahmen einer Kommunalbehörde, eines Landes, ja des Bundes heraufbeschwören: Schulneubauten, dem Sonderstatus angepaßte Ausstattungen, Finanzierung der anfallenden Personalkosten.

Fragt man nach der Wertigkeit der oben angerissenen Aspekte, müßten die der psychologischen und pädagogischen Gesichtspunkte Vorrang haben.

Und in unserem 20. Jahrhundert haben diese auch Vorrang.

Es ist das "Jahrhundert des Kindes", wie Ellen Key (1849 - 1926) symbolhaft und unbewußt richtungsgebend mit ihrem Werk das neue Jahrhundert bezeichnete.

Umfangreiche Reformen kennzeichnen unsere Zeit:

- der Ausbau differenzierter Schulsysteme zur individuellen und gruppenorientierter Förderung der Kinder: Vorschulklassen und Schulkindergärten, Stufenorganisation des Schulwesens in Primar- und Sekundarstufen I und II, Berufs-, Berufsfach- und Fachoberschulen, ein integrierendes Hochschulwesen mit Fach- und wissenschaftlichen Hochschulen;
- Früherfassung nicht schulreifer Kinder und Einrichtung von Sonderschulformen der verschiedensten Richtung;
- eventuelle Vorverlegung des Einschulungsalters.

All diese Reformen stehen nicht nur unter dem Aspekt des Pädagogischen, sie stehen unter den Erkenntniszwängen der einschlägigen Begleitwissenschaften wie Medizin, Psychologie und Soziologie.

Man muß den inneren Zusammenhang der gesamten Reformpädagogik bis heute sehen, um zu wissen, daß das Problem der Schulreife ein fundamentales ist, das zwar in den Anfängen schon in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu erkennen war, das aber in der heutigen Form erst nach dem 2. Weltkrieg gesehen und in Diskussion gestellt wurde.

Die Reformpädagogik verläuft in Phasen mit jeweils besonderer Schwerpunktsetzung:

- Betonte Hinwendung zum Kinde, das in freier Selbstentfaltung zu sich finden soll. (Rückgriff auf J.J.Rousseau, 1712-1778 / Ellen Key, 1849-1926). Persönlichkeitsbildung durch Wecken der produktiven Kräfte des Kindes ("Erziehung"vom Kinde aus" , evolutionäre Pädagogik , kreatives Schaffen / Kreis der Hamburger Lehrer, Bremer Schulreformer, u.a. Heinrich Scharrelmann, 1871-1940, und Berthold Otto, 1859-1933). Besonders erwähnenswert: Maria Montessori, 1870-1952, die in "der selbsttätigen Entwicklung der Persönlichkeit nach der Seite des Geistes, des Gemütes und der körperlichen Kräfte zu fördern" Hauptaufgabe der Erziehung sieht. (1)
- Geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise pädagogischer Probleme und wissenschaftliche Lösungsmöglichkeiten (Wilhelm Dilthey, 1823-1911, Eduard Spranger, 1882 -1963, Theodor Litt, 1880-1962). Die "Totalität des Wirklichen" (Th.Litt), d.h. "die Ganzheit des Lebens" (Wilh.Dilthey) bildet in jedem seiner Akte die Basis einer objektiven Wertverwirklichung (E.Spranger), Werte, die theoretisch, ästhetisch, utilitaristisch und religiös sein können und pädagogisches Handeln begründen.
- Pädagogik des Lebens aber führt notwendiger Weise zur Schule als lebensfunktionale Erziehungsstätte. (Ernst Krieck, 1882-1947, Peter Petersen, 1884-1952)
Im "Jena-Plan" (2) entwickelt Petersen den Begriff "pädagogischen Handelns" als Folge funktionaler Erziehung, ein Handeln, das in der Lebensgemeinschaftsschule verwirklicht werden soll: "Pflege und Ordnung der menschlichen Beziehung".
- Lebensfunktionalität beinhaltet praktisches Handeln, bedeutet Arbeit: "Das Lebensideal der Arbeit, die wirtschaftliche, berufliche, soziale und politische Daseinsgestaltung, die Persönlichkeitsbildung, die religiös-sittliche Taterziehung" sind Zielsetzungen der Arbeitsschule. (3) (Georg Kerschensteiner, 1854-1932, Otto Scheibner, 1877 -1961, Franz Weigl, 1878-1952, und John Dewey, 1859-1952)
Arbeit als Ausdruck des Pragmatischen, demzufolge Abstimmung pädagogischer Teleologie auf praktische Interessen und Bedürfnisse des Menschen hin (Dewey).
(William Heard Kilpatrick: Projektplan / Helen Parkhurst: Dalton-Plan , Carleton Washburne: Winnetka-Plan).

- In der Produktionsschule erfährt die Arbeitsschulbewegung eine Wendung im sozialistischen Geiste; Wirtschaftliches Arbeiten, auch industrielles, wird in die Erziehung einbezogen, ein Weg zur Selbstverwirklichung, dessen Ziel "individual-sozial", die Gesellschaft, ist. (Paul Österreich, 1878-1959, P.P.Blonskij, gest.1941, Anton Semjonowisch Makarenko, 1888-1939).

Produktionsschule als Anbahnung tätiger Lebensgestaltung (Österreich), mit den Mitteln einer polytechnischen Bildung (Blonskij) und im Rahmen eines Kollektivs (Makarenko).

- Sozialisationsreform auf der Basis des Marxismus-Leninismus (Wilfried Gottschalch, Marina Neumann-Schönewetter und Gunter Soukup in "Sozialisationsforschung" (1971).

Schule als politische Erziehungsinstitution.

Vergleiche hierzu Ansätze in den Lehr- und Bildungsplänen von NRW und Hessen in ihren Teilbereichen der gesellschaftspolitischen Erziehung!

Berücksichtigt man die erst im letzten Jahrzehnt beginnenden Sozialisationsforschungen, so kann man doch behaupten, daß die heutige Schule noch unter einem starken Einfluß der auf Leistung eingestimmten Gesellschaft steht, d.h. daß Schule heute eine Leistungsschule ist, gekennzeichnet durch den "Numerus clausus", dessen Auswirkungen bis in die Grundschule sichtbar werden.

Es erhebt sich die Frage, ob damit das Kind, das zu Beginn des Jahrhunderts Mittelpunkt pädagogischer Betrachtungen war, nicht diese Mittelpunktstellung verloren hat, und unsere mechanisierte-technische Leistungsgesellschaft den Sinn für das Kind ~~verliert~~ durch Leistungsstreben überdeckte; (Schule als "Zubringerbetrieb für die Wirtschaft"). Gerade deshalb sind die jüngsten Reformbestrebungen beachtenswert, daß die Sozialwissenschaften die Frage nach einer "vom Kinde her bestimmten" Schule und Erziehung Zentralproblem der Pädagogik mit der Zielsetzung werden lassen, das Kind in die Vielschichtigkeit der heutigen Gesellschaftsordnung hineinzustellen, verbunden mit der Frage: Kann dieses Kind den Anforderungen eines sozial-integrativen und doch individuell orientierten Bildungsprozesses mit gleich welcher Zielsetzung gerecht werden? Anders gesagt: Ist das einzuschulende Kind, und darum geht es in dieser Arbeit, wirklich schulfähig, ist es schulreif?

I.1 Der Begriff "Schulreife", aus der Geschichte der Pädagogik erarbeitet.

I.11 "Schulfähigkeit" und "Schulreife"

Damit sind preliminär zwei Begriffe voneinander abzugrenzen: "Schulfähigkeit und Schulreife. Beide Begriffe sind nicht zu verwechseln.

Ein Kind kann durchaus fähig sein, die eine oder andere Form einer Schule zu besuchen, wenn es die Voraussetzungen für den Besuch erfüllt. Und diese Voraussetzungen sind Inhalt einer Schulreife.

Sollten diese Voraussetzungen noch nicht erfüllt sein, kann das Kind durch geeignete Maßnahmen dazu gebracht werden, sie zu realisieren. Für die Dauer der Realisation würde der Schüler vom Schulbesuch einer Normalschule zurückgestellt. Das bedeutet für den Schulneuling den Besuch eines Schulkindergartens als einer das Kind auf den Schulbesuch vorbereitenden Institution, für den Viertklässler, der eine Realschule oder ein Gymnasium anstrebt, den Verbleib auf der Allgemeinform der Schule (Grund- oder Hauptschule) für wenigstens ein Jahr, bis die abgehende Schule die notwendige "Schulreife" für die Real- oder Gymnasialausbildung bescheinigt.

Sind aber die Voraussetzungen einer Schulreife unerfüllbar, sei es aus "Gründen wie geistige Mängel (Schwachsinn), erbten psychische Auffälligkeiten (Psychopathie), soziale Konflikte (ungepflegtes Milieu), seelische Fehlentwicklungen und frühkindliche Traumata (Hemmungen und Neurosen)" (4), um mit Bernhard Pietrowicz einige zu nennen, muß von einer Schulunfähigkeit gesprochen werden. Der Besuch einer Schulsonderform nach Art und Grad der die Normalausbildung hemmenden Störung ist angebracht, ja notwendig.

B. Pietrowicz fährt fort: "Meines Erachtens heißt aber Schulunfähigkeit klar und deutlich nichts anderes, als daß jemand überhaupt nicht in der Normalschule bildbar ist". Schulunreife dagegen heißt, daß jemand zur Zeit noch nicht reif ist, aber reif werden wird, wenn man die Entwicklung abwartet." (5)

I.12 Erste Ansätze zum Problem "Schulreife"

Es ist das Verdienst der seit Beginn des Jahrhunderts auftretenden pädagogischen Bestrebung, dem Kinde größere Aufmerksamkeit zu schenken (Reformpädagogik), den Fragenkomplex einer Schulreife verstärkt in den Vordergrund gerückt zu haben.

Dabei ist das Problem früheren Jahrhunderten nicht unbekannt geblieben, wenn auch die Ansichten, in welchem Alter ein Kind schulischer Unterweisung zuzuführen sei, unterschiedlich waren. Die Begriffe Schulreife, Schulfähigkeit und Einschulung fließen ineinander über und stehen synonym füreinander.

I.121 Im Mittelalter beispielsweise neigt

Erasmus von Rotterdam (1466-1536) aus seinem Glauben an die Allmacht der Erziehung zu einer radikalen Verfrühung schulischer Bildung: "... er (der Mensch) wird fähig zur wissenschaftlichen Ausbildung, sobald er anfängt zu sprechen"; und "Je frühzeitiger der Knabe dem Lehrer übergeben wird, desto besser gelingt dessen Ausbildung." (6)

I.122 In der Aufklärungszeit vertreten eine Reihe von Pädagogen

I.1221 denselben Standpunkt einer frühen Einschulung:

- John Locke (1632-1704) will die "tabula rasa", die Seele, so früh wie möglich gefüllt sehen: "Die Erziehung hat zur rechten Zeit einzusetzen, da die Kinder im frühen Alter noch ganz weich und ganz leicht zu beugen sind. Solange die Kinder klein sind, haben sie sich ihren Erziehern aus Furcht und Scheu zu fügen." (7)
- August Hermann Francke (1663-1727) vertritt als Pietist die Auffassung, schulische, besonders religiöse Unterweisung frühzeitig beginnen zu lassen: "Mittel, die Gottseligkeit zu erreichen, sind das gute Beispiel der Erzieher, die möglichst einfältige und kindliche Vermittlung der christlichen Lehre, die schon mit der Muttermilch einzufließen sei," (8)
- Johann Bernhard Basedow (1724-1790), Philanthrop, sucht schon beim Kleinkind mit der Bildungsarbeit anzusetzen: "Die Kinder sollen schon frühe klug werden." (9)

- I.1222 Demgegenüber stehen die Vertreter einer späteren Einschulung.
- Jean Jacques Rousseau (1712-1778) "erhebt die epochemachende Forderung nach Erforschung und Berücksichtigung der kindlichen Eigenart der verschiedenen Entwicklungsstufen. Auf manchen Gebieten neigt er zu Verzögerungen. Die Zeit bis zum 12. Lebensjahr wird vor allem der Ausbildung des Körpers und der Sinne zugewiesen, dann erst soll auch das Denken gepflegt werden. (10)
 - Vom 15. Lebensjahr an wird erst die Entfaltung der Gemütskräfte einbezogen. " (11)
 - Joachim Heinrich Campe (1746-1818) weist in seiner "Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens" auf die "Schädlichkeit einer allzufrühen Ausbildung der Kinder" hin und lehnt im Anschluß an Rousseau den Beginn der Schule vor dem 12. Lebensjahr ab.
 - Desgleichen sprechen sich gegen eine Verfrühung des Schulunterrichtes aus:
Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811),
Ernst Moritz Arndt (1769-1860) und
Johann Gottlieb Fichte (1762-1814).
- I.123 Merkmale einer "Schulreife" kristallisieren sich.
- I.1231 Johann Amos Comenius (1592-1670), nicht latinisiert J.A.Komensky, sieht als erster die Notwendigkeit eines alters- und entwicklungsbedingten Unterrichtes gemäß den 4 Stufen der menschlichen Bildungszeit:
- a) die Mutterschule: 1. - 6. Lebensjahr,
 - b) die Muttersprachschule: 7. - 12. Lebensjahr,
 - c) die Lateinschule: 13. - 18. Lebensjahr und
 - d) die Akademie: 19. - 24. Lebensjahr.
- Schulische Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit wachsen mit zunehmendem Lebensalter. Voraussetzungen für eine erfolgreiche Weiterbildung formuliert Comenius so:
- "Wo es kan, was es in der Mutterschul hat lernen sollen.
Wo man mercket, daß es, was man fraget, aufmercken, und etwas auch mit Vernunft beantworten kann." (12)
- I.1232 Einschulungsalter, sprich "Schulreife"
- Während im gesamten Mittelalter eine Verfrühung des ersten

Unterrichtes in allen Vor- und Frühformen der deutschen Volksschule zu erkennen ist, (13),

das Eintrittsalter im 17. Jahrhundert noch vage umschrieben wird, so die "Schweinsberger Verordnung" (1684): "Alle Kinder, so tauglich zur Schule sind", (14)

wird das Alter für den Schuleintritt im 18. Jahrhundert erstmals durch königliche Order Friedrich Wilhelms I. von Preussen in der "Principia regulativa" vom 1.8.1736 auf das 5. Lebensjahr festgelegt.

Ausnahmen werden in der Folgezeit durch das "Allgemeine Landschulrecht, verkündet und veröffentlicht am 5.2.1794, § 44, Ziffer 3, geregelt: "in Fällen des Bedürfnisses den Beginn des Schulbesuches mit Genehmigung der Obrigkeit und des geistlichen Schulvorstehers zurückzustellen." (15)

Auch im 19. Jahrhundert besteht diese Möglichkeit einer Zurückstellung fort, wie es der Ministerialerlaß vom 14.1.1862, U 554 (ZBl. S. 121) zeigt, obwohl der Anfang der Schulpflicht für das vollendete 6. Lebensjahr allgemein feststand. Den einzelnen Schulaufsichtsbehörden wurde die Befugnis zugebilligt, "den Beginn der Schulpflicht auf ein späteres Lebensalter hinauszurücken". (16)

I.1.1833 Erst zum Jahrhundertende mehrten sich die Auseinandersetzungen um ein dem Kinde gemäßes Einschulungsalter, die Anlaß eines neuen Unterrichtsgesetzes sein sollten.

Während der Verhandlungen hierzu wird 1889 über einen Präzedenzfall berichtet: "Ein Unterstaatssekretär, der ein Kind zwischen dem 4. und 5. Lebensjahr zu lernen anfangen ließ, und, durch die schlimmen Folgen abgeschreckt, das andere erst zwischen dem 7. und 8. Jahre, konstatierte einen so bedeutenden Unterschied in der Lernfähigkeit, daß das zweite Kind in sechs Wochen das lernte, was das erste in drei Jahren nicht lernen konnte." (17)

Die Verhandlungen führen zu verschiedenen Entwürfen des neuen Unterrichtsgesetzes:

- Der von Mühlersche Entwurf (1869): "Nach den gemachten Erfahrungen haben indes Kinder mit dem 5. Lebensjahre noch nicht die hinreichende körperliche und geistige Reife erlangt. Die Leistungen der Schule können nur gewinnen und

fruchtbar werden, wenn ihr die Kinder nicht in unreifem Alter überwiesen werden." (18)

Der Entwurf sieht die Einschulung für das vollendete 6. Lebensjahr vor. "Wo auch dieser Termin in einzelnen Fällen zu früh erscheint, kann auf dem Wege der Dispens geholfen werden." (19)

- Der von Gosslersche Entwurf (1890) :

Einschulung beim vollendeten 6. Lebensjahr,
Einschulung auf Antrag der Eltern, wenn ein Kind innerhalb dreier Monate nach Einschulungstermin geboren ist und Hinausschiebung des Einschulungsalters aus persönlichen Gründen für körperlich und geistig nicht genügend entwickelte Kinder. (20)

In den beiden Dokumenten, die nicht zum Abschluß kommen, ist zum ersten Male von einer Schulreife die Rede als eine Art körperlicher und geistiger Disponiertheit, d.h. als ein Bereitsein zum Aufnehmen schulischer Erkenntnisse.

I.1234 Die Apperzeptionspsychologie zum Ende des 19. Jahrhunderts geht einen Schritt weiter und verlangt als Kriterium der schulischen Reife das Vorhandensein einer hinreichenden Anzahl klarer Vorstellungen. Unterricht bedeutet hier ein Klären und einordnendes Mehrten des Vorstellungsschatzes, wobei eben der Apperzeption eine wesentliche Rolle zugesprochen wird.

Vater der Apperzeptionslehre: Johann Friedrich Herbart (1776-1841): "Es wird angenommen, daß die Seele ein einfaches 'reales' Wesen ist, deren Vorgänge Bewegungen von Vorstellungen sind, die sich als Kräfte assoziieren können, Vorstellungen, 'die streng am Bande der Assoziation ablaufen' (21). Das Aneignen von neuen Vorstellungen aufgrund von vorhandenen ist Ziel der Unterrichtsgestaltung." (22)

I.1235 "Schulreife", hier "Unterrichtsfähigkeit"

O. Jahnke greift 1891 mit seiner Arbeit: "Der Beginn der Schulpflicht" die Gesetzesentwürfe von 1869 und 1890 (Siehe I.1233!) auf und erörtert alle Fragen der Einschulung. Grundlage seiner Erwägungen ist der Begriff der "Unterrichtsfähigkeit". Diese bestimmt sich bei Feststellung folgender Kriterien:

- "eine Summe (von vorhandenen) relativ richtiger Vorstellungen und Begriffe",
- die Befähigung in einem gewissen Grade, "seine Sprache zum Ausdruck der eigenen Gedanken zu gebrauchen",
- daß die "Sinnes- und Bewegungsorgane soweit geübt sind, daß sie die ihnen aufgetragenen Tätigkeiten auszuführen imstande sind". (23)

Außer weiteren hygienischen und volkswirtschaftlichen Determinanten eines Einschulungstermines stehen die pädagogischen im Vordergrund. Und diese Bestimmungen erfüllt ein Kind mit vollendetem 6. Lebensjahr, d.h. es ist mit diesem Alter ausreichend unterrichtsfähig.

I.1236 "Schulreife" als fester Begriff pädagogischer Literatur tritt erstmals im Jahre 1915 bei A. Rheinländer auf: "Voraussetzung für das Schulalter ist die Schulreife; das schulpflichtige Kind muß auch schulfähig sein, d.h. körperlich und geistig hinreichend entwickelt, wenn es den Anforderungen und Gefahren des Schullebens gewachsen sein soll." (24)

I.124 Erste wissenschaftliche Abhandlung zum Problem "Schulreife". Den gesamten Fragenkomplex um das Problem der Schulreife handelte K. Penning 1926 in seinem Werk: "Das Problem der Schulreife" erstmals wissenschaftlich ab. Kernproblem ist: "Mit welchem Alter wird das Kind schulreif?" (25)

Schulreife bedeutet für ihn eine Summe von Begabungen, die bei Schulbeginn erwartet werden.

"Hauptvoraussetzung der Schulreife ist die Fähigkeit zu einer kontinuierlichen Aufmerksamkeitshaltung." (26)

Das Eintreten dieses Reifegrades aber ist für jedes Kind je nach seiner Entwicklung verschieden.

"Der Einschulungszeitpunkt ist individuell zu differenzieren:

- grundsätzlich nach Entwicklungsalter, nicht nach Lebensalter. (Umfangreiche Untersuchungen mit eigenen Testverfahren bilden die Grundlage zu dieser Erkenntnis.)
- Bei der derzeitigen Schulorganisation erscheint das 7. Entwicklungsjahr als für die Einschulung angemessen." (27)

So gesehen "faßt man frühreife, gutbegabte, jüngere Kinder und spätreife, schwachbegabte, ältere Kinder zu einer Klasse zusammen.... und gewinnt so eine arbeitsfähige Schulgemeinschaft." (28)

Durch die Differenzierung glaubt Penning die hohe Zahl der Repetenten und "die z.T. jämmerlichen Ergebnisse langjähriger Schulbesuches" wirksam beheben zu können. (29)

Mit Penning tritt die Frage der Schulreife in eine differenziertere Betrachtungsweise und mündet in wissenschaftliche Untersuchungen unserer Tage.

I.13 Entwicklungspsychologische Erörterungen zur "Schulreife"
Grundlage der Betrachtungen bieten die psychologischen Erkenntnisse der

I.131 menschlichen Schichtentheorie.

Die Entwicklung des Menschen verläuft in Phasen, wobei die übereinandergelagerten verschiedenen Seinsbereiche einzeln und nacheinander in ihrer "Ausgebildetheit" Voraussetzung der Weiterbildung höherer Schichten sind.

"Jede Schicht setzt die darunterliegende voraus, bildet aber gleichsam einen neuen selbständigen, differenzierten Bereich mit eigener Strukturgesetzlichkeit." (30)

Diese Auffassung W. Hehlmanns geht im Grunde auf Aristoteles zurück, wird von den Romantikern wie Schopenhauer, Nietzsche, Freud und Klages u.a. neu belebt und angeregt und gewann mit der Neurologie und insbesondere aus der vergleichenden Hirnforschung L. Edingers (Encephalisation) auf psychiatrisch-neurologischer Grundlage das "Bild eines Schichtenaufbaus" der Persönlichkeit.

"Die tieferen, biologisch älteren Schichten umfassen das primitive Trieb-, Instinkt- und Affektleben, die darüber lagernden höheren, biologisch jüngeren Schichten den Oberbau der Persönlichkeit. Beide Schichtenfolgen scheinen in einer Art hierarchischer Anordnung funktionell verknüpft und zusammengeschaltet, wobei die höheren einen regulierenden und dirigierenden Einfluß auf die tieferen haben. Jede höhere Schicht ist einer tieferen überlagert und gibt ihr Zügelung, lebt aber mit von ihrer Kraft." (31)

I.132 "Schulreife" auf entwicklungspsychologischer Grundlage

1.1321 O. Kroh (1928) greift die menschliche Schichtentheorie auf und sieht in der Entwicklung des Kindes ein Übersichten seiner (des Kindes) primären durch höhere kortikale Schichten.

"Entwicklungspsychologie und Psychotherapie lassen erkennen, daß seelische Vorgänge der frühen Kindheit einen entscheidenden Einfluß auf das Verhalten des Menschen ausüben. Aus diesem Grunde ist es notwendig, die sozial-ethische Erziehung schon in den Entwicklungsanfängen zu pflegen." (32)

Die menschlichen Lebensverhältnisse aber sind trotz des Postulates der Kulturpädagogik Sprangers (1882-1963) der Zeit der dreißiger Jahre nicht mehr gewachsen. Die Unwirksamkeit der bestehenden Erziehungseinrichtungen äußert sich in der Schädigung des Gemeinschaftslebens.

So gesehen fordert Kroh für die von ihm herausgestellte 2. Entwicklungsphase, der schulfähigen Kindheit, die "Bildbarkeit in der Gruppe", in der sich schulische Bildung vollzieht, eine "durch Bildungsgüter von innen heraus bewirkte Formung". (33)

Voraussetzungen für diese Formung:

- "Die formale Entwicklung des Kindes muß soweit gediehen sein, daß es einem Bildungsgut sein Interesse für eine gewisse Dauer zuzuwenden vermag." (34)
- Ein bestimmter Grad der Reproduzierbarkeit früherer Erlebnisse und "die wechselseitige Durchdringung der einzelnen psychischen Funktionen und Akte" (35)
- "Eine gewisse Einfügung des einzelnen Schülers in die notwendigste äußere Ordnung,
- eine natürliche Tendenz zur Anerkennung berechtigter Autorität, dazu
- die Fähigkeit, das Denken und Tun der Mitschüler als sinnhaft zu begreifen." (36)

Diese Voraussetzungen, so führt Kroh weiter aus, können schon im 4. Lebensjahr erfüllt sein, ohne daß damit auch das Einschulungsalter auf dieses Alter bestimmt sein soll.

Dieses richtet sich je nach Entwicklungsstand des einzelnen Kindes und ist "auf eine Schule bestimmter Ausprägungsart mit feststehenden Anforderungen bezogen".

Die Bildbarkeit erfährt dann in der Regel um das 7. - 8. Lebensjahr einen Einschnitt von nicht zu übersehender Art und Bedeutung. (37)

I.1322 Diesen Einschnitt von nicht zu übersehender Art und Bedeutung präzisiert Gottfried Rahn in der Zeitschrift: "Psychologische Praxis": "Der Eintritt in die Schule ist in mehrfacher Hinsicht ein markanter Wendepunkt im Leben des Kindes: Bisher lebte es in einer nach Alter und Leistungsfähigkeit stufenweise gegliederten Gemeinschaft (=Elternhaus), nun soll es, gemeinsam mit einer kaum übersehbaren Menge gleichaltriger Kinder, gleichaltrige Leistungen vollbringen. Bisher vollzog sich sein Gedankenaustausch in ungebundener Hinwendung zur Mutter, Geschwistern und Kameraden, nun soll es, in zunehmendem Maße platzgebunden, teilnehmen an dem geistigen Leben einer Klasse. Bis jetzt wählte es die Gegenstände seines Interesses sowie die Art und Dauer der Beschäftigung mit ihnen selbst, nun ist es genötigt, dem vom Lehrer bestimmten, planmäßig ausgewählten und planmäßig dargebotenen Gegenstand des Unterrichtes Interesse entgegenzubringen." (38)

I.1323 Charlotte Bühler (1928) hält die Erreichung der entwicklungsbedingten Schulreife für dann gegeben, "wenn das Kind sich ein Werk als Aufgabe, als Pflicht, als Forderung gegenüberzustellen vermag, wenn es damit die Idee der Arbeit im Unterschied zu der des Spieles in sich entwickelt hat." (39)
Anders gesagt, der bei Kroh und Rahn erwähnte Wendepunkt kindlicher Entwicklung müßte sich nach Bühler in der vollzogenen Wandlung vom Spiel- zum Lernalter als Schulreifemerkmal manifestieren.
Werkreife, Aufgabe- und Pflichtbewußtsein waren in Bühlers Schulversuchen des kindlichen Gestaltens nachweisbar, hätten aber im Bereich der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen noch verifiziert werden müssen.

I.1324 Adolf Busemann (1931) greift die Gedanken Kroh's und Bühlers auf und verlangt als Kriterium der Schulreife:

- "Die vom Lehrer gestellte Aufgabe muß zu eigenen Willenszielen gemacht werden, was hinwieder ein Verstehen der Aufgabe und den willensmäßigen Einsatz der Kräfte bis zum Erreichen des gestellten Zieles verlangt."
- Das Erreichen des Zieles aber geschieht im Klassenverband, da Schule "nicht Schule des Einzelnen sein kann" (40)
Unterordnung, Einordnung und Zuordnung sind unabdingbare Voraussetzungen schulischen Zusammenseins.
- Neben "objektiver Bildungsbedürftigkeit" sollte sich ein "subjektives Bildungsbedürfnis" bemerkbar machen, offenkun-

dig durch Fragen und eine Bereitschaft, im Sinne und nach Auftrag der Erwachsenen zu handeln, d.h. einen Auftrag festzuhalten. (41)

- I.1325 Lotte Danzinger (1933) geht von Untersuchungen über die Gründe des Versagens im 1. Schuljahr aus und sieht auch in der Schulreife die "bestimmte Stufe in der Entwicklung seiner (des Kindes) Lern- und Denkfunktion", (42) aber ebenso in der innerlichen Bereitschaft aufzunehmen, arbeiten und ein Werk schaffen zu können. Hierfür ist die Ansprechbarkeit in der Gruppe ein Indiz der Schulreife, während das schulunreife Kind nicht ~~auf die~~⁴² an die Gemeinschaft gerichteten Aufforderungen nachkommt. Die "Nachahmungsfähigkeit" muß sich zur "Entnahmefähigkeit" neben einem gewissen "Symbolverständnis" entwickelt haben.
- I.1326 Diese Gedanken der "Bildbarkeit in der Gruppe" als ein Kriterium der Schulreife schließen sich weitere Autoren an.
- Wilhelm Hansen (1938) betont neben dem unterrichtlichen Aspekt der Schulreife auch den erzieherischen, d.h. die "Durchbrechung der Herrschaft subjektiver Handlungstendenzen zur sozialen Seite des Schullebens im Miteinanderhandeln mit Gleichaltrigen, ein Einfügen in die soziale Struktur des Schul- und Klassenlebens". (43) Damit hätte das Kind dann die Voraussetzungen für einen Wandel seines Weltbildes zur "Sachgerichtetheit" geschaffen.
 - Mit dem Erreichen einer solchen "realistischen Periode" hält M. Keilhacker (1948) die Schulreife für gegeben, "da das Kind aus der neuen Einstellung heraus eine wirklichkeitsnahe Beschäftigung mit den Dingen nicht nur richtig erfaßt, sondern diese Beschäftigung erwartet und verlangt." (44)
 - Alfred Petzelt (1951) formuliert die Kriterien der Schulreife so:
Ein Wissen um Aufgaben in bewußter Aufgabenhaltung,
bei der Sache bleiben und
ein Aktivieren am Gegenständlichen der zu erfüllenden Einheit zwischen Anfang und Ende. (45)

I.133 Psychophysische Erörterungen um die Schulreife

I.1331 Aloys Fischer (1880-1937) vertritt die Schulreife als einen "psychophysischen Entwicklungsstand, der gleichmäßig ausdauernde Fähigkeit (Leistungsstand der Kräfte) und Willigkeit (ausreichende Einsicht in Ziele und Wert der Schule) zur erfolgreichen Teilnahme an einem durch die Schulart geregelten Unterricht gewährleistet". (46)

"Eine 'gesetzliche' Schulreife" müsse die natürlichen Stufen der allgemeinen psychophysischen Entwicklung und die Gliederung des Schulsystems in Einklang bringen. Die Einschulung in die Grundschule mit dem 6. Lebensjahr nehme trotz der Anpassungsfähigkeit der Kinder auf die natürliche Gliederung der Entwicklung zu wenig Rücksicht und sei aus gesundheitlichen, psychologischen und unterrichtlichen Gründen verfrüht." (47)

Desgleichen erachtet Fischer das Einschulungsalter von 10 Jahren für die Höhere Schule als verfrüht, während er das für die Berufsschule und Hochschule gelten läßt.

Immerhin sind bei Fischer zwei Aspekte bemerkenswert: Er kombiniert zur psychischen auch den physischen Entwicklungsstand des Kindes und verlangt eine eigens für jede Schulart festzulegende Schulreife.

I.1332 Eine Spezifizierung der physischen Schulreife findet sich bei H. Hetzer (1935) in Zusammenarbeit mit W.Zeller (1936).

Für Hetzer bedeutet Schulreife: "...die Fähigkeit, sich in Gemeinschaft Gleichaltriger durch planmäßige Arbeit traditionelle Kulturgüter anzueignen." (48) Und dies durch Bereitschaft, Aufgaben zu übernehmen, in der Unterscheidung von Spiel und Arbeit, mit Arbeitswillen und Einordnung in die Schulklasse als Arbeitsgemeinschaft, zielstrebige ausdauernde Arbeitsweise und Unabhängigkeit von ständiger Betreuung durch die Familie. "Diese Arbeitsbereitschaft ist das, was das Kind letzten Endes schulfähig macht." (49)

1936 versucht Hetzer neben der oben zitierten, fast klassisch gewordenen Definition der Schulreife und in Anlehnung an W.Zeller, einem Schularzt, nachzuweisen, daß ein "Wandel der seelischen Struktur", der zur Schulreife führt, dem äußeren Gestaltwandel des Kindes entspreche und im Normalfall parallel dazu verlaufe. (Überprüfungen der körperlichen Entwicklungstypen auf ihren geistig-seelischen Entwicklungszustand) (50)

-- W. Zeller (1936) hatte durch anthropometrische Messungen einen Wandel der Körperverhältnisse festgestellt, der sich um das sechste Lebensjahr vollzieht.

Drei typische Körperbauformen beschrieb er:

die Kleinkindform, die Schulkindform und eine Mischform.

"Es handelt sich dabei um mehr, als um ein einfaches Sichstrecken und Breiterwerden. Die Qualität der Gestalt verändert sich, ihr Ausdruck wird ein anderer." Es "ändert sich auch der mimische und physiognomische Ausdruck des Gesichtes und Gestik und Motorik zugleich". (51) --

Aufgrund der von Hetzer/Zeller in Zusammenarbeit mit Ch. Bühler und L. Danzinger erstellten Erhebungen wäre die Schulreife wie folgt zu sehen:

Das Schulkind mit körperlicher Kleinkindform: Nicht schulreif, das mit physischer Schulkindform: mit Sicherheit schulreif, die Mischform: psychische Schulreife wahrscheinlich. (52)

"Damit wird uns die physische Entwicklung repräsentativ für die psychische." (53)

Einwände: Daß diese auf äußeren Gestaltwandel aufgebaute Kategorisierung zur Schulreife unvollständig und zu einfach ist, haben spätere Untersuchungen ergeben.

- W. Lenz hält es für irrig, von einem Gestaltwandel bei 6.0 Jahren zu sprechen. Dieser vollziehe sich zur Hauptsache im Alter von 2 bis 6 Jahren. Die Streckung beginne mit dem Abbau der Fettpolster im 2. Lebensjahr und vollende sich im 6. in der Erscheinungsform des Schulkindes. (54)

- E. Therstappen und W. Falk stellten durch umfangreiche Untersuchungen fest, daß Schulreife nicht unbedingt an den Zustand körperlichen Entwicklung gebunden sei.

Therstappen: Von 112 eingeschulten Kindern mit Retardierungsmerkmalen waren 55 im 1. Schuljahr erfolgreich. (2.006 Kinder untersucht!) Von 21 voll retardierten (Kleinkindform) gehörten 7 am Ende des 1. Schuljahres zu den guten, 9 zu den mittleren Schülern.

Falk: 981 Kinder untersucht, von den Kindern des Kleinkindtypus waren etwa 20 % schulreif. (55)

- Meinert konstatierte ebenfalls in einer Anzahl von Fällen die fehlende Übereinstimmung von körperlichen und seelischen Entwicklungsstand fest, (56)

I.1333 A. Huth (1953) befaßt sich mit dem Problem der Wachstumsbeschleunigung (Acceleration), die zwangsläufig eine Verzögerung der seelischen Entwicklung mit sich bringt.

"Heute sind wirklich schulreif:

von den 6-jährigen Kindern nur etwa 10 %,

von den sechseinhalbjährigen schon 40 %,

von den 7-jährigen Kindern immerhin 90 %." (57)

Mithin will Huth das Einschulungsalter auf das vollendete 7. Lebensjahr festgelegt wissen, ein Alter, das dem Kinde in seiner psychisch-physischen Entwicklung erst gerecht wird. Das entscheidende Merkmal einer Schulreife bleibt für Huth eine relativ kontinuierliche Aufmerksamkeit. (58)

I.14 Zusammenfassung

Die Frage nach der Schulreife erhielt erst im 20. Jahrhundert dank einer sich stetig entwickelnden kurrikularen Forschung, unter Hinzuziehung der Psychologie, Medizin und Soziologie, den Stellenwert, der ihr ermöglicht, kindliche Individualität in ihrer psychisch-somatischen Entwicklung und den Anspruch einer sich auf Leistung hin orientierenden Gesellschaft in Einklang zu bringen.

Damit unterliegt die Reformpädagogik unserer Zeit in ihrer Teleologie einem prozeßhaften Gedankenwandel:

Von der geisteswissenschaftlichen Schau des Kindes als Leib-Seele-Geist-Einheit eines Comenius beispielsweise über einer dem Arbeitsprinzip verschriebenen Lebensorientierung Kerschensteiners und der sich hieraus folgenden Produktionsschule nach Blonsky und Makarenko, bis hin zur Leistungsschule unserer Tage, wobei neuere Ansätze den Arbeitseinsatz im Sinne eines sich selbst verwirklichenden jungen Menschen sozial-integrativ, ja sogar sozialistisch gemäß den Grundsätzen des Marxismus verstanden werden.

In diesem Wandel schulischen Selbstverständnisses und im Sinne einer auf das Kind bezogenen Sinngebung löst sich der Begriff "Schulreife" aus seiner Identifizierung mit der ^{dem} "Schulfähigkeit" und "Einschulungsalter".

Während vom Mittelalter her die Frage nach einer frühen Einschulung (Erasmus von Rotterdam, Aufklärungspädagogen wie Locke, Francke und Basedow) oder einer späten Einschulung (Rousseau, Campe, Salzmann, Arndt, Fichte)

dominierte, verlangt z.B. Comenius ein~~em~~dem Kinde gemäß~~e~~ alters- und entwicklungsbedingten Unterricht, wie er auch in den Schulverordnungen von Schweinsberg und der königlich-preußischen Schulorder Friedrich Wilhelms I vertreten wird.

Erst Ende des 19. und mit Beginn des 20. Jahrhunderts gewinnt die "vom Kinde her" gesehene und ihm gemäß~~e~~ Einschulung Raum in den pädagogischen Überlegungen (Entwürfe zum Schulgesetz von Mühler und von Gossler, Jahnke).

"Eine körperlich und geistige hinreichende Entwicklung" (Rheinländer, 1915) als Voraussetzung der Einschulung deutet erstmals auf eine "Schulreife" hin, deren erste wissenschaftliche Begriffsbildung Jahre später bei K.Penning (1926) zu finden ist.

Grundlage bilden zunächst die psychologischen Erkenntnisse der menschlichen Schichtentheorie:

Über den tieferen, biologisch älteren Schichten (primitives Trieb-, Instinkt- und Affektleben) lagern die höheren, biologisch jüngeren (Oberbau der Persönlichkeit). (Hehlmann)

Die Entwicklungspsychologie greift diese Erkenntnisse auf, stellt einen Kanon von psychologischen und auf die Schule, beziehungsweise auf den Unterricht bezogenen Einzelmerkmalen von Schulreife auf (Kroh, Rahn, Bühler, Busemann) und bezieht folgend soziale Gesichtspunkte in die Begriffsklärung "Schulreife" ein (Danzinger, Hansen).

Die Objektgerichtetheit des Kindes als Kriterium der Schulreife findet sich bei Hansen, Keilhacker und Petzelt.

Die Frage nach dem Einschulungsalter tritt hinter die psychologisch-pädagogischen Erwägungen zurück und folgert sich erst aus deren abschließenden Erkenntnissen.

Die nachfolgende Gegenüberstellung der Schulreifepostulate, als Einzelmerkmale eruiert, bewegen sich im Rahmen der individual-psych~~al~~ischen Entwicklung, ohne psychophysische Erwägungen, mit Anklängen sozialer Reifungen, diese teils auf Schülergruppen, teils auf die Sozialgruppe der Gesellschaft bezogen. Die Aufstellung zeigt die gemeinsamen und die zusätzlichen Voraussetzungen zur Schulreife.

Autor Bemerkung	Krich	Richter	Busemann	Danzinger	Hansen	Petzelt	Remplein	Kallhauser
Krich + Spitz + ...	Frühere Er- gebnisse reproduzieren	Spiel + Arbeit unterscheiden	Subjektives Bewusstsein abgeleitet durch objektive D. d. Dinge + ...	Nachahmungsfähigkeit verändert sich Entwicklungsstadium + ...	Herrschaft auf Machtverhältnisse zum Einfluss in der Schulbildung			
Entwick- lungs- phasen logisch	Zuwendung zu einem Bildungssystem mit Interessenbindung	Wert als Aufgabe als Recht als Forderung	Vom Lehrer gestell- te Aufgabenstellung eines Willens- zweck erreichen + ...	Innere Bereit- schaft aufzunehm- en mit zu verarbeiten + ...		Wissen von Aufgaben Aufgabenhaltung Verfestigung der Arbeitshaltung		
Ein- führung in die Arbeits- welt + ...	Einführung in eine neue Ordnung unter Arbeits- bedingten Anforderungen + ...		ein Klassen ver- band Unter- und Zuordnung	Anspruchsbewusstsein an der Gruppe	M. zusammen- leben mit Gleichartigen + ...			
Zu- wendung + ...			Zurechtweisung im Sinne und nach Anliegen der Er- wachsenen im Handeln				Effektive Anpassung an die Gemeinschaft	
Zu- wendung + ...						In der der Seite bleiben Aktivierung am Gegenstandlichen		Erreichen der Realisation Phase: 1. Reibung, Erfahrung Erkenntnis und Will- ensentwicklung 2. ...

Mit Fischer, Hetzer und Zeller nebst ihren Kontr^andikatoren Lenz, Therstappen, Falk und Meinert spezifizieren sich die entwicklungspsychologischen Merkmale einer Schulreife noch einmal und werden durch die des psychophysischen Entwicklungszustandes eines Kindes ergänzt.

Psychische Schulreife geht mit dem äußeren Gestaltwandel konform und erlaubt so eine einfachere Einordnung des Kindes als schulreif oder schulunreif.

Problemhaft wird noch einmal die Frage nach der Schulreife unter Berücksichtigung der mit einer Acceleration verbundenen Retardierung psychischer Entwicklung (Huth).

Die Repräsentativdarstellung der physischen Entwicklung für die psychische ist, wie von Therstappen, Falk und Meinert schon gezeigt, bis heute noch sehr umstritten.

Im folgenden Kapitel II sollen nun die heutigen Modellvorstellungen über Schulreife dargestellt werden, wobei eine Zusammenschau (Systematisierung) aller Schulreifemerkmale in den Vordergrund tritt.

I.2 Modelldarstellungen über Schulreife

Bei allen bisherigen Erörterungen zur Frage der Schulreife traten Einzelmerkmale körperlicher ^{und} psychischer Unreifeerscheinungen in den Vordergrund. Bei fortschreitender Verwissenschaftlichung aber aller Wissensbereiche, auch im pädagogischen Raum, ging man einer Systematisierung der Schulreife Merkmale über, wobei zunächst "solche vom Kinde aus gesehen" betrachtet wurden, um anschließend die Frage mitzubetrachten, "wozu Schulreife" verlangt werden muß. Aus beiden Gesichtspunkten folgt dann unter Berücksichtigung der heutigen entwicklungs- und lerntheoretischen Konzeptionen zur Schulreife die notwendige Einsicht, daß Schulreife weniger vom Kinde her gesehen werden soll, als vielmehr von der Möglichkeit schulischen Selbstverständnisses her, allen Kindern die ihnen individuell und gruppenmäßig optimalste schulorganisatorische Form anzubieten, Lernen zu erleichtern und damit persönlichkeitsfördernd wirken zu lassen.

I.21 Systematisierungsversuche

- I.211 G. Strebel (1946) unterscheidet in ihrem Versuch einer Wesensfassung der Schulreife eine Zusammenstellung verschiedener physischer und psychischer "reifebedingender Faktoren". (59) (Siehe tabellarische Übersicht!)
- I.212 L. Danzinger (1953) faßt in späteren Abhandlungen (Vergleiche I.1325!) ihre 1933 erörterten Schulreife Merkmale unter drei Aspekten zusammen:
Persönlichkeitsreife, Funktionsreife und körperliche Reife. (60)
- I.213 Max J. Hillebrand (1955) unterscheidet "Schulfähigkeit" und "Schulreife", wobei "Schulfähigkeit" als "jener umfassenderer, (die Reifelage zweifellos einschließender), Komplex an seelischer Verfassung und Fähigkeit verstanden werden muß, der gegeben sein soll, wenn das Kind mit anderen zusammen in der üblichen Form des öffentlich organisierten Klassenunterrichtes unterwiesen und erzogen werden soll." (61)
In seiner Zusammenfassung aller bisher herausgestellten Kriterien der Schulreife orientiert sich Hillebrand an dem anthropologischen Menschenbild einer Leib-Seele-Geist-Einheit: Körperliche, seelisch-funktionale und geistige Kriterien der Schulreife.

- I.214 Wilhelm Hansen (1956) geht auf die "psychologisch-empirische Forschung der Schulreife^{weist}fragen" ein und ~~darauf~~ ^{weist} hin, daß diese nicht als endgültig betrachtet werden können. Er stützt sich dabei auf seine 1938 vorgetragenen Gedanken (Vergleiche I.1326!) und hebt die Bedeutung des sozialen Milieus für den Prozeß psychischer Entwicklung und Entfaltung hervor. (62)
- Die vorschulische Erziehung im Schulkindergarten wäre demnach eine geeignete Institution, Entwicklungsversäumnisse aufzuholen.
- Die so erörterten Schulreifeaspekte faßt W. Hansen in einem Gutachten "Schulreife und Schulkindergarten" zusammen, das dem
- I.215 Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen richtungsweisend wird.
- Als Schulreifemerkmale lassen sich so in ihrer speziellen Sicht: "Sachliche Aufgeschlossenheit gegenüber der Umwelt" und "soziale Aufgeschlossenheit" hervorheben. (63)
- W. Hansen und damit folgernd auch der Deutsche Ausschuß postulieren im Hinblick auf das Hineinwachsen der Kinder in die umweltbedingende soziale Aufgeschlossenheit eine Umgestaltung des Anfangsunterrichtes, Weglassen von Leistungsbeurteilungen in Form von Zeugnissen für das 1. und 2. Schuljahr und erst am Ende des 2. Schuljahres eine erste Wertung nachzuweisender Leistungsziele.
- I.216 Dr. Luitgard Brem-Gräser (1961) weist auf den Zusammenhang der Schulreife mit dem Beginn eines allgemeinen Entwicklungsprozesses, eines ausgeprägten Überganges von einer kindlichen Wesensform in eine andere hin:
- "Der Schritt von der Geborgenheit des Elternhauses in einen erweiterten Lebensraum, vom Spiel zur Arbeit und schließlich von einem physiognomischen Eingebundensein zu einer geistigen Durchdringung der Welt....
- ein Schritt, der in eine körperlich-seelische Aufbruchszeit ("Erregungsphase") hineinfällt, in der seelische Verletzungen ihre störende Tätigkeit entfalten und später oft als Fehlhaltungen in Erscheinung treten können. " (64)
- Schulreife bedeutet hier Erreichen der neuen Wesensform ohne nennenswerte Störungen, wobei leibliche, seelische und intellektuelle Kriterien Aufschluß über Schulreife geben.

Kriterien:	<u>Strabal</u>	<u>Denzinger</u>	<u>Hillebrand</u>
<u>physische</u>	Durchschnittskörpermaße 1. Gestaltwandel Philippinenmaß	Wandlung von Körperform und Gesichtsausdruck	1. Gestaltwandel (vorher oder vorher etc.)
30- Jährige	Sachliche Einstellung zur Umwelt	Überwindung klimatischer Trägheit	Beherrschung der Antriebe Gefühle
	Werkreife	Werkreife	Werkreife
	Aufgabenwilligkeit	Aufgabenwilligkeit	Aufgabenbereitschaft und Arbeitsbereitschaft, auch fremdgestellten Aufgaben gegenüber
	Verlangen nach Geselligkeit Fähigkeit der Einordnung	Anpassung an soziale Situation + Leistungsanforderungen	Soziale Einordnungsfähigkeit mit Anerkennung der Autorität Verständnis für die Handlungen anderer
<u>psychische</u> Jugend- Intelligenz	Symbolverständnis ↓ Denkfunktionen: Urteilen Folgern u. Schließen Gedächtnis: Speicherung Reproduzierbarkeit Fähigkeit der willkürlichen Aufmerksamkeit: Konzentration Ausdauer	teilinhaltsliche Gliederung	Gegliederte Wahrnehmungsfähigkeit teilinhaltsliche Auffassung: = Heran- kommen einer Einsel- stellung aus der Zusammenfassung
		Erste Ansätze kausalen und begrifflichen Denkens	Auffassung von Menge und Zeit
		Konzentrationsfähigkeit Ausdauer	Willkürliche Aufmerksamkeit durch stärkere Konzentration Leistungswille
<u>Zusammenfassung</u>	physische + soziale psychische intellektuelle	physische + Persönlichkeitsreifung abschließend + Funktionsreife	physische + geistige + einschlaf- + realitäts- + rationelle

<u>Hansen</u>	<u>Deutscher Ausdruck</u>	<u>Dram - fröser</u>
		Größe und Gewicht gestaltwandel Philippinermäß
Herrschaft subjektiver Handlungsbedingen an. durchbrechen -	Sachliche Aufgeschlossenheit der Umwelt gegenüber	Sachliche Einstellung der Umwelt gegenüber Verkreife Aufgabenwilligkeit
Einleben in die soziale Struktur des Schul- und Klassenlebens. Miteinander Handeln	Soziale Aufgeschlossenheit	Verlangen nach Gerechtigkeit Fähigkeit zur Einordnung in die Gemeinschaft
		gegliederte Wahrnehmungs- fähigkeit Zeilinhaltliche Deutung eines Zusammenhangs
		Beziehungserfassung Auffassung von Menge und Zahl
		Symbolverständnis
		willkürliche Aufmerksamkeitszuwendung
		Lernfähigkeit
Soziales Milieu und Schulkreife	Sachliche + soziale Aufgeschlossenheit	Leibliche soziale seelische geistige intellektuelle

Soziale Reifemerkmale:

Die soziale Schulreife sollte sich als soziales Verhalten durch "Bildbarkeit in der Gruppe" dokumentieren. Das Kind hat sich aus der Abhängigkeit der Familie gelöst, wird gefühlsmäßig und in seinen Handlungen bis zu einem gewissen Grad unabhängig und kann sich in eine soziale Ordnung mit Anerkennung berechtigter Autorität einfügen. Dabei ist es in der neuen Gruppe ansprechbar, zeigt so ein Verlangen nach Geselligkeit und ist bereit, Aufgaben zu übernehmen, die in den Rahmen seiner entwicklungsbedingten Werkreife fallen. Die Bereitschaft wandelt sich allmählich vom subjektiven Handlungswillen zum objektiven, d.h. Übernahme von Aufgaben, die fremdgesteuert werden (Lehrer) und eine gewisse Leistungsanforderung darstellen. Im Eisenhandeln entwickelt sich dann das Verständnis für die Sinngebung eigenen wie auch anderen Handelns, das von Gleichaltrigen geschieht.

Auf diesem Wege vollzieht sich das Einordnen in die soziale Struktur der Klassen- und Schulgemeinschaft, wichtiger aber und hieraus folgernd das Einordnen in das Zusammenleben gesellschaftlicher Ordnung, die effektive Anpassung an die Gemeinschaft, wobei Anpassung nicht im negativen Sinne des Konformismus verstanden werden kann, sondern die einsichtsvolle, konstruktive Mitarbeit gemeint ist.

(Kroh / Rahn / Hetzer / Busemann / Danzinger / Strebel / Hansen / Hillebrand / Brem-Gräser / Zulliger).

Psychische Schulreife als Summe von Begabungen, die bei der Einschulung erwartet werden, deuten auf den geistigen Reifungsgrad hin, d.h. die Fähigkeit, Umwelt wahrzunehmen, Sach- und Funktionszusammenhänge, auch detailliert, zu erfassen, zu durchdenken, zu beurteilen und aufgrund einer Gedächtnisleistung so zu speichern, daß sie auf Abruf zu neuen Denkfunktionen führen.

Voraussetzung hierzu und Bedingung zugleich stellt eine der Altersstufe entsprechende Werkreife dar, die durch Training zum rechten Lernverhalten überleitet.

Ohne in einen Schematismus zu verfallen, könnte man solcher Weise die psychischen Reifekriterien in geistige und intellektuelle unterscheiden.

- Wahrnehmung der Umwelt:

- Übergang von der subjektbezogenen zur objektiven Umweltbetrachtung, /- realistische Weltschau, gepaart mit
- sachlicher Aufgeschlossenheit und
- sachlicher Einstellung der Umwelt gegenüber,
- Erfassen der Umwelt nicht nur in ganzheitlicher Schau, sondern als gegliederte Wahrnehmung in der Umstellung von ganzheitlicher zur teilinhaltlicher, analytischer Auffassung der Umwelt, wobei
- teilinhaltliche Sachverhalte in ihrem ganzheitlichen Zusammenhang, in ihrer Beziehung zueinander erfaßt werden können, (Beziehungserfassung), auch wenn diese Teilinhalte symbolhaft gesetzt sind. (Symbolverständnis).
- Entnahmefähigkeit ist hierzu Voraussetzung.

- Aufmerksamkeit, Interesse und Fragehaltung:

- Wandlung von der fremdgesteuerten zur willkürlichen Aufmerksamkeit, die
- relativ kontinuierlich und
- sachbezogen dauerhaft sein soll,
- eigene Zuwendung zu einem Bildungsgut; mit innerer Bereitschaft, aufzunehmen und zu verarbeiten,
- Erweiterung des subjektiven Bildungsbedürfnisses durch geeignete Fragehaltung,
- Konzentration und
- Ausdauer.

- Denkfunktionen:

- Erste Ansätze kausalen und begrifflichen Denkens,
- Urteilen,
- Folgern und Schließen,
- Verstehen der gestellten Aufgaben und diese als eigenes Willensziel annehmen,

- Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses:

- Speicherung der Erfahrungswelt im Lang- oder Kurzzeitgedächtnis,
- Reproduzierbarkeit früherer Erlebnisse bei
- Abrufnotwendigkeit

- Werkreife, Aufgaben- und Pflichtbewußtsein:

- Unterscheidung von Spiel und Arbeit,
- Annahme eines Werkes als Aufgabe, Pflicht und Forderung,
/- Aufgabenwilligkeit

- Aufgabenwilligkeit nicht nur selbstgestellten und lustbetonten, sondern auch fremdgestellten und eventuell emotional anders gelagerten Aufgaben gegenüber,
- Leistungswille, der dann in erfüllender Arbeitspflicht rechtes Lernverhalten zeitigt:
Steigerung manueller Sicherheit,
Vergegenständlichung des eigenen Tuns,
Kritische Stellungnahme eigenem Handeln und eigenen Lösungen gegenüber.

(Penning / Fischer / Kroh / Hetzer / Busemann / Hansen / Bühler / Petzelt / Jahnke / Danzinger / Strebel / Hillebrand / Brem-Grüser / Remplein / Keilhacker).

Dieses "Ideal-schulreife Kind" gibt es nicht.
Die pädagogisch-psychologische Literatur weist immer wieder darauf hin, daß die kindliche Entwicklung Schwankungen unterworfen ist, die einmal aus der körperlichen Retardierung, zum anderen aus einer psychischen Verzögerung herzuleiten sind, wobei die unter 1.218 aufgezählten Entwicklungsbereiche auch in ihren psychischen unterschiedlich verlaufen können. Ein Kind kann z.B. geistig begabt sein und als schulreif angesehen werden, versagt aber im mitmenschlichen Kontakt, weil die soziale Schulreife noch nicht erreicht wurde. Desgleichen können beispielsweise die psychischen Kriterien auf eine Schulreife hinweisen, die körperliche Entwicklung aber hat sich verzögert, sodaß, wohl in beiden Beispielen, ernste Schäden auftreten können. Hieraus folgert, daß der Begriff der Schulreife ein relativer ist. Notwendigerweise muß auch die Schule mit ihren Erwartungen und Forderungen in die Betrachtung und Erörterung zum Thema Schulreife einbezogen werden:
"Wozu Schulreife?".

I.22 "Wozu Schulreife" /- Schule und Schulreife

I.221 Einengung des Begriffes Schulreife

Aus der Relativität des Begriffes Schulreife leitet sich eine differenzierte Betrachtung der teleologischen Sicht von Schulreife ab.

Ist Schulreife die Befähigung des Kindes, "die eine oder andere Form einer Schule besuchen zu können" (Kap.I.11, Seite 4), oder anders gesagt, " die Bereitschaft des Kindes für die Forderungen der Schule" (H. Roth) (65), so muß die vielgestaltige Organisationsform unserer Schule mitberücksichtigt werden.

A. Fischer (1932) spricht in diesem Zusammenhang von der Schulreife für Grundschulen, Studienschulen, Berufsschulen und Hochschulen. Desgleichen könnte man von einer solchen für Fach-, Kunst-, Schauspiel-, Tanz- und Gymnastikschulen, ja sogar für Dressurschulen für Tiere sprechen.

"Zum erfolgreichen Besuch dieser Bildungsstätten und Ausbildungsorten käme der "Schulreife" weniger Gewicht zu gegenüber anderen Faktoren wie Begabung oder partiellen Fähigkeiten, Talenten usw. Hierdurch wird ersichtlich, daß Schulreife nicht einzige, sondern nur **e i n e** Voraussetzung für die Befähigung zum Besuch einer Schule ist, und sie zusammen mit anderen Faktoren zusammen erst die allgemeine Schulfähigkeit ausmacht.

Ein erfolgreicher Schulbesuch ist also nicht nur von Schulreife anhängig, Mißerfolge der Schüler nicht ausschließlich auf mangelnde Schulreife **zurückzuführen.** (66)

Eduard Herff folgert hieraus;

"Da der Reifestand stets ein von der Schule geforderter ist, kann Schulreife nur von der Schule und ihren Leistungsanforderungen her inhaltlich näher bestimmt werden." (67)

Schulreife wäre demnach ein von zwei Seiten her zu bestimmender Begriff;

"Die eine Seite ist der Entwicklungsstand des Kindes in der Gruppe der Gleichaltrigen, die andere - genauso wichtige - die Seite der Schule, denn der Grad der Schulreife **mißt** sich zunächst an den Anforderungen, die von außen her an das Kind **herangetragen** werden." (68)

Da aber die Grundschule (Primarstufe) die Basis jedweder Ausbildung bedeutet: "Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder" (69), wurde der Begriff der Schulreife

vornehmlich als "Grundschulreife" gesehen und ist als solcher in die Fachliteratur eingegangen.
Wenn in der Folge von Schulreife die Rede ist, dann ist eben diese Grundschulreife gemeint.

I.222 Organisationsform Grundschule und ihre Zielsetzung

I.2221 Die speziellen Aufgaben der Grundschule finden in den Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule von 1921 ihren Niederschlag in folgender Form:
"Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder der ersten 4 Schuljahre hat die Aufgabe, den sie besuchenden Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln. ---
Ihre formale Bildungsaufgabe besteht darin, alle geistigen und körperlichen Kräfte der Kinder zu wecken und schulen, ihre materiale darin, die Kinder mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, die als Grundlage für jede Art von weiterführender Bildung unerläßliches Erfordernis sind." (70)

Die Stoffpläne für Volksschulen^{z.B.} des Landes Nordrhein-Westfalen von 1959 präzisieren vorstehende Zielsetzungen:

"Der Anfangsunterricht hat die Aufgabe, das Kind durch freundlichen Umgang und durch Erziehung zur Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft in die neue Gemeinschaft einzugliedern -(Sozialaspekt!)- und den Übergang zu vermitteln von dem meist freien und zufälligen Erfahrungs- und Wissenserwerb in Elternhaus und Nachbarschaft zum geordneten und planvollen Bildungserwerb. -(Von subjektbezogener zur objektbezogener Arbeit)-
Der Eintritt des Kindes in den neuen Lebenskreis soll sich ohne Bruch vollziehen -(Bezug Entwicklungsstand)-.

Im Mittelpunkt steht der Anschauungsunterricht, dessen Inhalt die Lebenswelt des Kindes ist.

Durch bewußtes Aufmerken und Beobachten klärt, erweitert und ordnet er den Vorstellungsschatz des Kindes." (71)
-(Objektbezogene Umwelterfassung)-

I.2222 Diese wohl allgemeingültigen Bildungsaufgaben verteilen sich, nach Schwierigkeitsgraden gestaffelt, auf die 4 Jahrgangsklassen der Grundschule, jede mit eigenen bestimmten Teilaufgaben und -ziele.

Da aber in der Bundesrepublik Deutschland in Sachen Bildungspolitik Kulturhoheit der einzelnen Länder besteht,

divergieren die Auffassungen, zu welchem Zeitpunkt ein Kind sich der schulischen Bildungsarbeit unterwerfen soll (Einschulungsalter) und in welchem Zeitraum die von der Grundschule zu leistende Bildungsarbeit abzuwickeln ist: (Dauer der Grundschulzeit)

Erschwerend kommt das Problem der Klassenstärke hinzu, die vom Kinde eine notwendige Einfügung in die äußere Ordnung des Klassen- und Schulsystems abverlangt.

I.2223 So gesehen muß der Schulneuling die Voraussetzungen für den Lebensbereich Schule erfüllen:

Es muß in der Lage sein, die neue Organisationsform schulischen Lebens zu akzeptieren, die Arbeitsforderungen zu bejahen und Leistungen zu vollbringen.

(Allgemeine Grundschulreife!).

Es muß aber auch den Anforderungen spezieller Art, wie z.B. Erlernen und Aneignen der grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten von Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens, gerecht werden.

(Spezielle Grundschulreife!).

Im weiteren Verlauf der Erörterungen um die Schulreife sei diese "spezielle Grundschulreife" ausgeklammert, weil hier fachdidaktische Gesichtspunkte stärker in Erscheinung treten sollten, die bei Betrachtung der "allgemeinen Grundschulreife" und in den Erwägungen über "Schulreife" implizit enthalten sind.

I.2224 Unter Abwägung aller bisherigen Betrachtungen kann "Allgemeine Grundschulreife" definiert werden:
"Schulreife in diesem Sinne wäre somit der für den jeweiligen Anfangsunterricht nötige Entwicklungsgrad." (72)
Wie ist Schulreife im Hinblick auf Grundschule nun zu sehen?

Es folgen demnach begriffliche Darstellungen, die einmal Schulreife in ihrem Wesen, zum anderen Schulreife aus der Leistungsanforderung der Schule heraus sehen.

Die Schlußbetrachtung wägt Schulunreife unter diesem Blickwinkel der Grundschulreife ab und leitet zu einer geeigneten Früherfassung von "Schulunreife" über (=Diagnose von Schulunreife).

I.223 Schulreife pädagogisch gesehen

I.2231 "Personalisation" als Ziel schulischer Bildung

"In der Lage sein, die neue Lebensform schulischen Lebens zu akzeptieren (Allgemeine Schulreife)" findet in der Fachsprache verschieden akzentuierte Ansatzpunkte:

Fähig sein zu..... / reif sein für..... / genügend entwickelt sein, um..... / begabt sein für..... / genügend intelligent sein, um..... (73)

Welcher Akzent ist vorrangig?

Gebietet die anthropologische Sicht des Menschen nicht eine einheitliche Interpretation gesamtentwicklungsbedingter Faktoren zum Problem schulischer Bildungszielsetzungen und damit indirekt auch zum Problem der Schulreife?

Gisela Brühl erörtert wie folgt:

"Mit dem Erziehungsbegriff wird von jeher ein aktives Moment betont, d.h. es werden alle eingreifenden und helfenden Handlungen und Maßnahmen bedacht, die den Prozeß der Menschwerdung zu beeinflussen suchen. - Eine besondere Art intendierten Eingreifens in den Prozeß der Menschwerdung stellen Schule und Unterricht dar. Hier wird versucht, durch bewußte Organisation das Lernen des Menschen zu fördern und zu provozieren, vor allem im kognitiven und sozialen, aber auch im emotionalen und pragmatischen Bereich. -

Das einzusetzende 'Mittel' ist dabei neben dem Miteinander von Lehrer und Schülern das von der menschlichen Gesellschaft geschaffene und bereitgestellte Denken, Wissen und Können, das einerseits einem dauernden Wandel unterliegt, andererseits aber auch festumrissene Inhalte und Strukturen aufweist(= Kultur). -

Durch die Einführung in die kulturellen Inhalte und Strukturen und die Auseinandersetzung mit ihnen kann sich 'Bildung' vollziehen, d.h. kann eine verändernde Wirkung im Menschen zustandekommen. -

'Bildung' in diesem Sinne ist weder machbar noch ein mit Notwendigkeit stattfindendes Geschehen. Denn hier ist der einzelne beteiligt in eigenständiger Annahme oder Ablehnung, vor allem aber in eigenständiger Verarbeitung und Umgestaltung der bildenden Erlebnisse und Elemente.

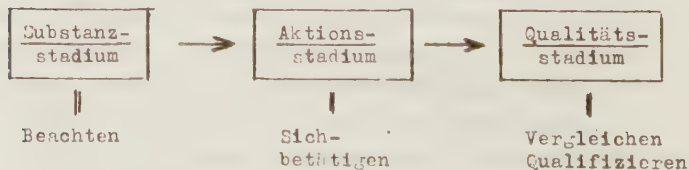
Es geht im Bildungsbegriff um das Sich-Bilden zu persönlicher Individualität und Eigenart (/=-Personalisation). - In allen Bereichen ist das Lernen angesprochen. - Instinktarmut, mangelhafte Organausstattung, Entwicklungsverzögerungen mit der entsprechenden Höflosigkeit im Kleinkindalter auf der einen Seite - und die Weltoffenheit, Plastizität und Entlastungsmöglichkeit durch Denken, Sprache, Technik, der menschlichen Antriebsüberschuß auf der anderen Seite rücken notwendiger Weise in den Blickpunkt menschlicher Bildungsamkeit." (74)

I.2232

Bildsamkeit und Umwelteroberung

Die von Gisela Brühl aufgerissene 'Menschwerdung', d.i. die Personalisation beginnt vom ersten Tage kindlichen Daseins und vollzieht sich durch 'Natürliches Lernen' und später einsetzendes 'Schulisches Lernen' (= eingreifende und helfende Handlungen und Maßnahmen zur Umwelt-erfassung).

Nun weist William Stern (1953) als erster darauf hin, "daß in der stückweisen Eroberung der Außenwelt durch das Kind eine verborgene Gesetzmäßigkeit herrscht, die kein Erzieher ungestraft durchbrechen kann: Das Kind gelangt aus dem ersten Stadium, dem 'Substanzstadium, in welchem die Personen und Gegenstände zunächst nur beachtet werden, über das zweite Stadium, das 'Aktionsstadium', in welchem das Sichbetätigen mit den zuvor nur beachteten Gegenständen vorherrscht, in das dritte, das 'Qualitätsstadium', in welchem das Kind von sich aus die Eigenschaften der Menschen und Dinge beobachtet und sie miteinander vergleicht, ihre verschiedenartige Qualität untersucht und hervorhebt." (75)



Bei diesem tätigen Übergang zum Qualitätsstadium sollte das Kind, wie auch in der Ausprägung desselben, einen bestimmten Umfang von Merkfähigkeit, eine bestimmte Treue des Gedächtnisses und Disponiertheit zur Aufmerksamkeit, auch willkürlichen, vorweisen.

Vorstellungsvermögen und bildliche Gegenstandserfassung, ganzheitliche und teilinhaltliche, sollten vorhanden sein.

Fähigkeit und Bereitschaft zu sozialer Anpassung
(nach Brühl: das Miteinander von Lehrer und Schülern im Rahmen der von der menschlichen Gesellschaft vorgegebenen Kulturgüter und deren Aneignung /-Enkulturation) müßte offenkundig werden. (76)

- I.2233 Umwelterfassung als Forderungs- und Leistungssituation
Walter Barsig und Hans Berkmüller (1970) stützen sich auf die 'Moderne Entwicklungspsychologie' Rolf Oerters (Verlag Ludwig Auer, Donauwörth) und stellen fest:
- 1) Nicht alle Kinder durchlaufen in gleicher Weise und Gesetzmäßigkeit alle Phasen der Entwicklung.
 - 2) Diese wird nicht nur durch ein inneres Entwicklungsgesetz gesteuert, sie kann sehr viel von außen (durch Erziehung) beeinflußt werden.
 - 3) Die Arbeit in der Schule beeinflußt die Entwicklung und macht das Kind zum 'Schulreifen Wesen'.
 - 4) Der Mensch -auch das Kind-, (das nach Brühl ein bestimmtes, wenn auch unterschiedliches Niveau der Personalisation erreicht hat) ist in seinem Gesamtsein das "Produkt seiner Umwelt und das Produkt der Erziehung".
 - 5) Das Kind darf nicht künstlich auf einer verniedlichten Stufe seiner ichbezogenen Welt belassen werden, es muß stärker als bisher gefördert und gefordert werden.
 - 6) Ein Kind ist nicht begabt, sondern wird begabt. (77)
- Hans-Jürgen Pfister (1966) wies bereits auf diese Forderungssituation schulischen Anspruches an das Kind hin und definiert "das Bestehenkönnen in Forderungssituationen als eine Leistung, die immer neu vollzogen werden muß."
- "Etwas leisten heißt soviel wie: der Spur einer Aufgabe folgen; einer Spur, die im Verfolg die Weite des Horizontes der leistenden Position erscheinen läßt. - Setzt man den Begriff der Leistung zentral und die erscheinende Leistung als 'fundiert' von der Reifheit oder der Entwickeltheit, so sind Reifheit und Entwickeltheit, aber auch Fähigkeit, Begabtheit und Intelligenz als ~~Ein~~smöglichkeiten, speziell als Leistungsvoraussetzungen anzuordnen. -

Erstere, die Leistung, ist meßbar, während die hypostasierten Leistungsvoraussetzungen (Konstrukte), als "Schulpotenz" gekennzeichnet, gemäß der effektiven Leistung qualitativ und quantitativ nachzuweisen sind, (78), qualitativ die Dimension des werdenden umfassend, quantitativ auf Umfang der Leistung auf eine bestimmte Leistungssituation hin bezogen.

Die Meßbarkeit der Leistungen durch Tests können demnach als Entwicklungstests oder Reifetest erfahren werden. Sie sollen aber keine Auskunft über exogene oder endogene Faktoren Auskunft geben, sondern die Erfüllung standardisierter und schulbezogener Leistungsforderungen offenkundig werden lassen.

I.2234 Leistungssituation und Intelligenz

I.22341 Leistungen erbringen aber setzt Lernen voraus.

Die Psychologie des Lernens umfaßt mannigfache Abhandlungen. Einige Aspekte sollen hier dargelegt werden. Brigitte Gilles (1975) weist in ihrem Kapitel zur Psychologie des Lernens und Lehrens darauf hin, daß für die Entwicklung des Kindes neben dem 'natürlichen' dem 'schulischen Lernen' besondere Bedeutung zukommt. Hierbei sind die Dimensionen D und E : Erziehungsrelevante psychologische Funktionsbereiche und die Zielgruppe der zu optimierenden Erziehungs- und Sozialisationsprozesse von Bedeutung dieser Arbeit.

Im ersteren sind Kognition, Motivation, Psychomotorik, soziale Interaktion, Kommunikation intendiert, im zweiten die Altersgruppen: Kleinkinder bis Alte.

"Der Lehrer bestimmt im Rahmen des Lehrplans die Unterrichtsziele unter Berücksichtigung der Ist-Soll-Diskrepanz (was können die Schüler und was sollen sie erreichen). -

Bei dieser Bestimmung wird er die Eigenarten der Schüler der sozialen und physikalischen Umwelt, der Schule und der gesellschaftlich-politischen Bedingungen berücksichtigen müssen. -

Die Inhalte der Lernziele beziehen sich auf verschiedene psychologische Funktionsbereiche. Das Erreichen des inhaltlichen Lernzieles wird von der Funktionstüchtigkeit (des Operierenden) abhängen, wobei Motivation, Psychomotorik und begriffliche Bildung zum Tragen kommen. -

Die Berücksichtigung des biologischen Alters ist zwar in den letzten Jahren zugunsten des Lernalters vernachlässigt worden (Siehe Diskussion um das Einschulungsalter!) kann aber für das Lernen im Bereich der Institution Schule wieder insoweit bedeutsam sein, da Lernstufen überwiegend mit Altersstufen identisch sind." (79)

Soweit der Begriff Lernen vom Sachinhaltlichen her.

Robert M. Gagné (1973) sieht das Lernen in seinem genetischen Aufbau und unterscheidet verschiedene Lerntypen, die gleichzeitig eine Graduierung des Lernens aufweisen: (Hierarchie der Lerntypen).

Abgesehen vom "Identifikationslernen", das ein Vorbild als Lernimpuls zur Identifikation mit dem Modell führt, geht alles Lernen vom "Signallernen" aus; intern bedingt durch natürliche Reflexe und emotionale Reaktionen, führt über "Reiz-Reaktionslernen" zunächst zu motorischen Ketten und kommuniziert sich in "sprachlichen Ketten", die in sprachlichen Assoziationen Erfahrenes wiedergeben.

Im "Unterscheidungslernen" (Diskriminationslernen) werden kontrastierende Reize erfahren, inhaltlich aufgefaßt und Verbindungen hergestellt.

Als Vorbereitung schulischer Umweltserfahrung und -bewältigung sollte ein Schulneuling diese Stufen durchlaufen haben, um in ersten Ansätzen schon "Begriffslernen", als konkrete Begriffsbildung durch Aufbau multipler Diskriminationen und Ketten zu repräsentativen Reizsituationen, ermöglichen zu können.

Hieran schließen sich dann das "Regellernen" und definierte Begriffe an, die folgernd die Stufe des "Problemlösens", d.h. die Regeln höherer Ordnungen im Mobilisieren der Erinnerung an relevante Regeln durch Instruktion, Fragen, Anregungen etc. beinhalten. (80)

I.22342

Die so im Lernprozeß erworbene Leistung kann nach Pflüster als Intelligenzleistung, besser gesagt als erscheinende Intelligenzleistung angesprochen werden.

D. Wechsler (1956) definiert:

"Intelligenz ist die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umwelt wirkungsvoll auseinanderzusetzen." (81) Und

K.-H. Wewetzer (1964) ergänzt:

"So gesehen umfaßt im Rahmen der Diagnostik der Begriff Intelligenz alle Funktionsbereiche, die der Daseinsbewältigung dienen - bei Kindern vornehmlich der Bewältigung des Schul- und Bildungstoffes." (82) K. Aschersleben (1964) stellt dann nach seiner Untersuchung fest: "Schulreife ist danach im eigentlichen Sinn Intelligenzreife, der intellektuelle Reifezustand, der nötig ist, um den unterrichtlichen Anforderungen genügen zu können." (83)

Intelligenz aber ist in ihrer leistungbringenden Erscheinungsform erkennbar und durch Tests erfahrbare und meßbar (IQ) wobei der Entwicklungsstand, d.h. die Relation Leistung:Alter von Bedeutung sein kann, und dies in der Weise, "daß die Intelligenz-Organisation vom Lebensalter abhängig ist", in der Weise, daß mit zunehmendem Alter eine Ausdifferenzierung einsetzt, die zur prägnanteren Strukturierung des Intelligenzbereiches und damit auch zur Verminderung der Rolle des Allgemeinfaktors führt." (84)

I.23 Schulreife und Gesamtentwicklung

I.231 Während die Diskussionen um das Problem der Schulreife bis in unsere Zeit mehr den statischen Charakter der Reifung zum Zeitpunkt des Überganges in die Schule berücksichtigt:

Wie muß der Schulneuling für die Schule bereit sein, welche Eigenschaften muß er besitzen, anders gesagt, welche Kriterien einer Schulreife müssen vorliegen, (Vergleiche hierzu Kap. I.1 und I.21!)

geht die neuere Untersuchung dahin, daß die den schulischen Leistungsanforderungen gerecht werdende Entwicklung keine statuarische, sondern eine gesamt menschliche Entwicklung ist, die alle Seinsbereiche des jungen Menschen umfaßt. (Siehe Kap. I.22!)

Karlheinz Ingenkamp (1963) resümiert:

"Dem Alter um die Vollendung des 6. Lebensjahres kommt besondere Bedeutung für die Erreichung des Entwicklungsstandes eines Schulkindes zu, der Übergang vom "Kleinkind" zum "Schulkind", eine Zeit der krisenhaften Unruhe", eine Wandlungszeit von der subjektbezogenen Umwelterfahrung zur objekt- und fremdgesteuerten Umwelterfahrung unter Verzicht eigener Triebbezogenheit und Zuwendung zu neuen, oft unlustbetonten Aufgaben, und das bei veränderter sozialer Milieuerfahrung des Schullebens.

Die mit diesem Umbruch zusammenfallende Neustrukturierung physischer, sozialer, psychischer und geistiger Funktionen deuten auf eine Funktionsreife, die "nicht ohne den Hintergrund der Lebens- oder Persönlichkeitsreife gesehen werden darf."

"Wir müssen also "Schulreife" als einen Entwicklungsstand des Kindes ansehen, der nicht nur von "Reifung" im engeren Sinne, sondern auch vom "Lernen" im weiteren Sinne (einschließlich der Milieufaktoren) abhängig ist." So gesehen ist Schulreife "eine Kurzbezeichnung für das für unseren Schulunterricht notwendige Entwicklungsniveau des Lernanfängers." (85)

Auch hier spiegelt sich der Doppelaspekt des Begriffes Schulreife wieder: Schulreife als personenhafter Entwicklungsstand und Schulreife aus der Sicht schulischer Leistungsanforderungen.

I.232 Gesamtentwicklung und "Verzögerungen"

I.2321 "Schulpotenz" und Entwicklungstempo / Divergenzen

Greifen wir die Erörterungen Pfisters über Schulpotenz auf (Vergleiche I.2233, Seite 33 und 34!), so müssen wir die Schulreifemerkmale einmal aus der hypostatischen Leistungsvoraussetzung von Begabung, Fähigkeit und Intelligenz her sehen, zum zweiten die Schulreife an der erscheinenden Leistung messen.

Letztere, die durch Tests dokumentierte Leistungsfähigkeit, faßt Bernhard Pietrowicz (1959) wie folgt zusammen:

- **Formauffassung, Unterscheidungsfähigkeit** (= Qualitäts- statt Aktionsstadium),
- **Gedächtnis. Merkfähigkeit** (Umfang und Treue des Behaltens für Gehörtes (Wörter und Zahlen) und Geschehenes (Formen),
- **Aufmerksamkeit, Wille** (willkürliche Aufmerksamkeit, Konzentration),
- **Vorstellung, Phantasie** (Kombination, Ergänzen),
- **Finden des Wesentlichen, Sehen von Details** (teilmantelhaftige Auffassung statt ganzheitlicher Betrachtungsweise), dazu **Auffassung von Größen und Mengen**,
- **Selbständigkeit, Unabhängigkeit und Einordnung, Anpassung** (Lösung von ständiger Betreuung und Bereitschaft zur gemeinsamen Arbeit),
- (**Schulkindform statt Kleinkindform** / Nicht nur quantitative Messung von Größe und Gewicht). (86)

So gesehen, kann Schulpotenz als vorhanden (Das Kind wäre schulreif.), als im Ansatz vorhanden (unter Vorbehalt schulreif) oder als nicht vorhanden (Schulunreife) betrachtet werden. (Wichtig für konstruktive Testgestaltung)
Daß diese mehr statuarische Betrachtung der Schulreife unvollständig ist, ist mehrfach behandelt worden.

Der Prozeß, der zur Schulreife führt, ist "eine Entwicklung der kindlichen Gesamtpersönlichkeit. Diese erspart uns nicht die Frage, ob die Entwicklung harmonisch verläuft, oder in welchem Maße sich Disharmonien zeigen.

Im Vordergrund derartiger Überlegungen steht dabei der Zusammenhang von körperlicher und psychischer Schulreife. Außer körperlicher Entwicklungsdisharmonien (z.B. die Problematik der Acceleration nach Ruch), sind die psychi-

oft Teilverzögerungen unterworfen.

Nicht alle psychischen Bereiche entwickeln sich homogen. -

"Bei vielen Großstadtkindern erleben wir häufig eine wache und z.T. etwas vordergründige intellektuelle Frühreife, während die willensmäßig gesteuerte Aufmerksamkeit und die Ausdauer erheblich verzögert oder gestört erscheinen. Kinder aus ungünstigerem Milieu weisen mitunter einen ihrem Alter vorausgreifenden sozialen Entwicklungsstand auf, während sie intellektuell verkümmert erscheinen." (87)

Es ist beachtenswert, daß Ingenkamp in diesem Zusammenhang nicht von Schulunreife, sondern von Disharmonien in der Entwicklung spricht.

Pfistner beschäftigt sich mit diesen "Disharmonien" und forscht nach deren Ursache:

Während bei H. Roth (1963) der Begriff des Reifens im Gegensatz zum Begriff des Lernens mehr auf das Angeborene bzw. den endogenen Faktor der Entwicklung hin bezogen ist, so sollte nach Pfistner doch die Möglichkeit der "ausreifenden Dispositionen der zu erbringenden Leistungen" jeweiliger Altersstufen mitberücksichtigt werden, d.h.:

"daß auch die augenblicklich schwächer erscheinenden Kinder einmal besser werden, wenn sie zwar später, aber dennoch den schulischen Erstforderungen genügen." (88)

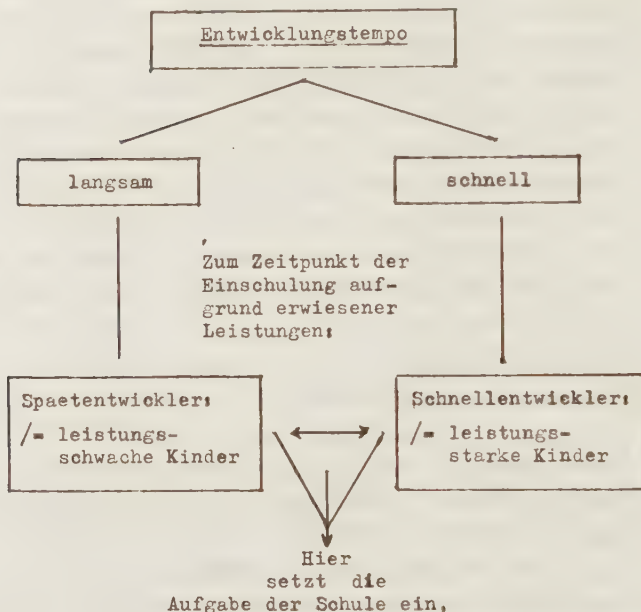
"Das kann geschehen, 1. wenn die Vorseilenden einmal stille stehen aber der Nacheilende nicht, 2. wenn der Nacheilende sich entsprechend beschleunigt." (88)

H. Roth spricht auch in seinen Darlegungen von "Langsamentwicklern", H. Hetzer von "unterdurchschnittlich leistungsschwachen oder überdurchschnittlich starken" (89) Kindern, wenn man bei durch Tests eruiertem Leistungsniveau einen breiten Bemessensdurchschnitt annimmt.

Pfistner kommt zu dem Schluß:

"Wenn wir von einem Schulreifetest sprechen! (um den altersbedingten Leistungsstand zu offenbaren), "dann meinen wir eine standardisierte, schulbezogene Leistungsforderung; Der Grad ihrer Erfüllung soll unter dem

Gesichtspunkt des Entwicklungstempos interpretiert werden; exogene und endogene Faktoren der Leistungserstellung werden als solche nicht differenziert." (90)



I.2322

eine gesunde Relation beider "Gruppen" herzustellen und eine "Normalentwicklung" im Sinne der Chancengleichheit aller Kinder zu ermöglichen.

I.23221

Nicht durch eine Verschiebung des Einschulungsalters wäre dieses Problem zu lösen.

H.Hetzer weist darauf hin, "daß nicht nur die verfrühte Einschulung für die nicht schulreifen Kinder Gefahren berge, sondern auch die verspätete Einschulung schon früher schulreif gewordener Kinder." (91)

Sie beruft sich dabei auf die recht erheblichen Unterschiede im Entwicklungstempo und verlangt statt der Verschiebung von Schuleintrittsalter eine Früherfassung der Kinder, die im individuellen Entwicklungsstadium den Leistungsanforderungen der Schule noch nicht gerecht werden können. (92)

Eine häufigere individuelle Zurückstellung vom Schulbesuch wäre die Folge.

I.23222

Welche "Schulreife" aber soll nun als Bemessungsgrundlage einer Einschulung dienen? Ist es

- die physische Reifelage?

Untersuchungen von H. Hetzer und W. Zeiler (1935) kamen zu der Schlußfolgerung, daß zwischen körperlicher und psychischer Schulreife Harmonie und Parallelität bestand. (Vergleiche I.1332, Seite 141)

Neuere und umfangreichere Untersuchungen, so z.B. die Längsschnittuntersuchungen an deutschen Nachkriegskindern von Coerper, Hagen, Thomae (1954) ergaben allerdings, daß körperliches und psychisches Entwicklungstempo in diesem Alter der Einschulung wenig Übereinstimmung zeigten. Ein Rückschluß von einem bestimmten körperlichen Entwicklungsstand auf einen entsprechenden psychischen sei nicht möglich. (93)

- die soziale Reifung?

D. Bähr (1967) behandelt im Kapitel "Schulreife als Maß künftiger Schulerfolge" den Milieueinfluß auf die Entwicklung und folgert, daß die "leichten Formen der Dummheit und erst recht die individuellen Differenzen in der breiten Masse der Normalen sich leicht aus den unterschiedlichen Milieus erklären lassen." Milieuüberbrückung als neue Aufgabe der Schule über den Unterricht hinaus durch Bereitstellung von vorschulischer Erziehung in Kindergärten und Schulkindergärten für einzuschulende aber noch nicht schulreife Kinder beweisen, daß die Relation Milieu und Entwicklung von Bedeutung und zum ersten Problem geworden ist, Kindern einen optimalen, entwicklungsbedingten Start zur Schule hin zu geben. (94) Zu interpretieren aber ist die soziale Reifelage auch aus der zu erbringenden Leistung des Schulkindes, hier des Schulneulings. Und diese Leistung offenbart die

- die psychische Reife,

wobei die geistigen und die intellektuellen Kriterien einer Schulreife zwar getrennt durch Tests erfahren werden können, aber in einer Gesamtschau der Persönlichkeitsentwicklung interpretiert werden müssen.

Neben einer eventuellen Verschiebung des Einschulungsalters und einer notwendigen durch Reifetesten belegten Früherfassung von "schulunreifen Kindern", - zwei wichtige Aufgaben der Schule-, sollte der Schule aber eine dritte vorrangiger erscheinen.

I.23223

Sind die beiden ersten Aufgabenbereiche auf das Kind hin bezogen, so tangiert die dritte das Schulwesen selbst, ihre Organisationsform und ihr Selbstverständnis, den Schülern geeignete Hilfsmittel zu bieten, sich die Umwelt zu erfahren und gesellschaftlichen Leistungsanforderungen gerecht zu werden.

Karlheinz Ingenkamp formuliert diesen Gesichtspunkt so: "Man kann ja nicht nur durch Auswahl die Schüler der Schule anpassen, auch die Schule könnte sich mit ihren Organisationsformen und Unterrichtsmethoden den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie anpassen. Dazu gehört nicht nur die Vorschaltung eines Schulkindergartens, sondern auch die Umgestaltung des Gesamtunterrichtes im ersten Halbjahr." (95) Brigitte Gilles (1975) motiviert letzteren Aspekt: "Zur Herstellung und Betreuung der bestmöglichen Lernbedingungen für Schüler muß der Lehrer u.a. erkennen können, was ein Schüler bisher innerhalb und außerhalb der Schule entwickeln konnte.

Besonders Grundschullehrer müssen sich über die vor-schulische Entwicklung informieren.

Nicht allein um auf ihr aufzubauen, sondern auch um eine Entwicklung aufholen zu helfen.

Speziell die Genese der Leistungsmotivation, des Denkens und der Sprache kann in den unteren Schuljahren im Rahmen des Unterrichtes nachentwickelt werden, wenn der Rückstand zum Klassendurchschnitt nicht zu groß ist. Je jünger ein Schüler ist, um so eher ist er noch dem Aufbau einer Verhaltensrichtung -(sprich dem Vorgang eines Lernprozesses)- zugänglich." (96)

Eine Gefahr besteht allerdings:

Im Einleitungskapitel dieser Arbeit ist von der heutigen Schule als Leistungsschule die Rede. (Seite 3)

Die Schule steht unter dem Vollzugszwang gesellschaftlicher Leistungsforderungen, die mit fortschreitender Technisierung immer höhere Ansprüche an die nachfolgenden Generationen stellt.

Als Beispiel könnte hier der "Sachunterricht" dienen, ein in curricularer, methodisch-didaktisch konzipierter Sachbereich (die früheren Realienfächer ab 5. Schuljahr), der bei Einführung des "Faches" 1968 auf das 3. und 4. Schuljahr der Grundschule beschränkt und nunmehr bis ins 1. Schuljahr hineinverlegt wurde.

Ziel dieses Unterrichtes:

Umwelt sehen, erfahren und begreifen; eine dreifache Intentionalisierung unterrichtlichen Handelns, das in der altersbedingten methodischen Aufbereitung das Kind dafür qualifizieren soll, einen besseren Zugang zur heutigen Umweltsicht zu erhalten und folgernd angepaßtere Leistungsforderungen zu erfüllen. Mit Karlheinz Ingenkamp sollte man sich aber fragen, ob bei dem schnellen inneren und äußeren Organisationswandel unserer Schule "nicht die Gefahr besteht, daß unmerklich erhöhte Anfangsforderungen der Schule unsere Bedingungen an die "Schulreife" immer höher schrauben." (97)

Die Schule als "Bewahrerin der Kindlichkeit" (H. Hetzer) und der "hoffende Lehrer", der durch seine Mühen einem durch langsames Entwicklungstempo bedingten "Spätentwickler" die Chancen späterer effektiven Leistungsörbringung möglich machen will, geraten bei dem Tempo der Schulentwicklung in unausweichlichen Konflikt zwischen dem Selbstverständnis seiner pädagogischen Berufsauffassung und dem Sachzwang gesellschaftlicher Leistungsanforderungen. So gesehen muß das Problem der "Schulreife" immer wieder neu durchdacht und neuen Erfordernissen angepaßt werden, ein dynamischer Prozeß, wie ihn das gesamte Schulwesen als Charakteristikum unserer "Schule heute" offenbart.

I.3 Methoden zur Feststellung der Schulreife

Unter Berücksichtigung der unter I.1 behandelten Einzelmerkmale einer Schulreife und der unter I.2 abgehandelten Kriterien von Schulreife in ihrem funktionalen Zusammenhang soll nun die Möglichkeit, Schulreife zu erkennen und festzustellen, erörtert werden.

Die hierzu notwendige Diagnostik bedient sich verschiedener Verfahren, in der Regel Testverfahren, die den Grad des Entwickeltseins des einzuschulenden Kindes erfaßt und offenkundig macht.

So wie zur "Schulreife" die verschiedensten funktionalen Bereiche gehören (Vergleiche I.217 und I.2181):

- physiologischer Seinsbereich:

- Sensomotorik
- Gesundheitszustand
- Körpermaße

- psychologischer Entwicklungsbereich:

- soziale Entwicklungsstufe
- geistiger Grad der Reife
- intellektuelles Entwickeltsein,

- und damit die gesämtpersönliche Funktionsreife ,

so muß auch ein Verfahren zur Erfassung von Schulreife diese verschiedenen Bereiche mitbeinhalten, das heißt, es muß in der Lage sein, möglichst objektive (durch Normierung oder Eichung des Tests), zuverlässige (Reliabilität) und gültige (Validität oder Treffsicherheit) Aussagen zum körperlichen und seelischen Entwicklungsgrad des Kindes zu machen.

Daß hierbei geistige und intellektuelle Beschaffenheiten normalerweise einem materiellen Zugriff durch Erfassen von meßbaren Daten entzogen sind, versteht sich von selbst. Setzt man aber die im Lernen erworbene und nachhinein getätigte Leistung als "leistungbringende Erscheinungsform der Intelligenz", so ist damit auch dieser Bereich durch Tests erfahrbar und in seinen Leistungen meßbar, vorausgesetzt, der Test läßt durch seine Aufgabenstellung und in seiner Verifizierung durch die oben genannten Gütekriterien Rückschlüsse auf eben die geistige und intellektuelle Entwicklung zu, (Vergleiche hierzu: I.2234 Leistung und Intelligenz!)

Eine zweite wichtige Frage für das Testen von Schulreife ergibt sich:

Sagt ein Test über Harmonien oder Disharmonien in der Entwicklung, beziehungsweise über Entwicklungsverzögerungen etwas aus? (Vergleiche hierzu I.232 Gesamtentwicklung und Verzögerungen!)

Ist eine "durchschnittliche Normal"-Entwicklung einem Testverfahren zugrunde zu legen? Ingenkamp schreibt hierzu:

"Die Erfahrung mit dem individuellen Lernanfänger bewahrt uns immer wieder davor, den Angaben über eine "durchschnittliche Normal"-Entwicklung zu großes Gewicht beizumessen. Und doch ist die Frage nach solchen Durchschnittswerten auch berechtigt, da unsere Schulorganisation der Individualisierung ja recht erhebliche Grenzen setzt. Da wir nur einmal im Jahr einschulen und dieses Verfahren auch kaum ändern werden, ist hier die Frage nach dem Zeitpunkt, an dem man "durchschnittlich" den so oft beschriebenen, für unseren Schulunterricht notwendigen Entwicklungsstand des Lernanfängers voraussetzen könne, besonders wichtig." (98)

Trotz der verschiedenartig verlaufenden individuellen Entwicklungen kann ein Test "treffsichere" Aussagen zum Entwicklungsstand am jeweiligen Testtage machen, weil eben die Treffsicherheit (Validität) aus der Korrelation der augenblicklichen Leistungserbringung und dem Vergleich mit einem nicht anzuzweifelnden Kriterium, der Bewährung im Anfangsunterricht, hervorgeht. Die Bewährung im Unterricht kann durch den Lehrer beobachtet und durch Wiederholungsteste erhärtet werden. Und gerade hier wird deutlich, daß einem Testverfahren in der Bewertung von Schulreife keine alleinige Aussagekraft zuzumessen ist, "daß eine Zurückstellung allein auf der Grundlage der Einstufung eines Gruppentestes (z.B.) nicht gerechtfertigt erscheint. Wir müssen eine qualitative Analyse anschließen,....., möglichst auch Einzeluntersuchungen heranziehen" (99), und ständig den "Vergleich mit einem nicht anzuzweifelnden Kriterium", hier ^{das} der Bewährung im Anfangsunterricht, durchführen. "Bei den im Gruppentest guten Kindern können wir mit erheblich mehr Sicherheit annehmen, daß sie sich tatsächlich gut bewähren werden, sofern sie nicht schon überaltert sind. Aber die im Test schwachen Kinder fordern unsere intensivere Zuwendung." (100)

(Vergleiche hierzu I.23223 Aufgaben der Schule!)

I.31 Vorwissenschaftliche Ansätze zur Feststellung von Schulreife

I.311 Schon im Altertum bemühte sich die menschliche Gesellschaft, die Kinder dem Stande ihrer erreichten Lebensreife entsprechend zu behandeln, ihren Reifestand festzustellen und den Reifegrad zu messen.

Der älteste Versuch, Lebensreife festzustellen, kommt aus dem antiken Hellas und kann als "Urvater" des heutigen Reifetests angesehen werden.

In Aegina/Griechenland hatte ein Kleinkind eine gesetzwidrige Tat begangen. Die Richter wollten den Verantwortungsgrad des Kindes (eines Mädchens) feststellen und stellten ihm eine Kore (Puppe) und eine goldene Tetradrachme (vier Drachmen) zur Wahl. Einen der beiden Gegenstände sollte es wählen.

"Da es dann nicht zu dem ihm bekannten Spielzeug griff, sondern zum Geldstück, so wird es einer Strafe wohl nicht entgangen sein." (101)

Heutige Interpretation: Der "Wandel des kindlichen Weltbildes" hatte sich bereits vollzogen (W. Hansen), das Sich-Öffnen aus dem Substanzstadium über das Aktions- zum Qualitätsstadium (W. Stern) war eingetreten, das Kind lebte nicht mehr in der subjektbezogenen Umwelt voller kleinkindlicher Triebhaftigkeit, sondern gab eine Hinwendung zur objektbezogenen Umwelt und damit die Überwindung seiner subjektiven Handlungstendenzen zu erkennen. Somit war der "Täter" für seine Straftat verantwortlich zu machen und zu verurteilen.

I.312 Herff (102) erwähnt den "Apfel-Münz-Test", der im Mittelalter die "Reife" des aus der mütterlichen Erziehung zu entlassenden Kindes und die Überführung in die männliche Erziehung feststellen soll. Man hielt dem Prüfling gleichzeitig einen Apfel und eine Münze hin. Nahm er den Apfel, so durfte er die Kemenate noch nicht verlassen, wählte er aber die Münze, war er reif, den neuen Lebensabschnitt zu beginnen.

I.313 Das Alte Lübbische Recht nimmt den "Apfel-Münz-Test" im Cod. II Cap. 71, Zusatz, zur Feststellung der Strafmündigkeit von Kindern ins Gesetzeswerk auf und wendet ihn in entsprechenden Fällen an.

I.314 Georg Wickram (103) erzählt in seinem "Rollwagenbüchlein" von 1556 als Stadtschreiber die Untersuchung folgendes Falles: Ein Kind hatte beim "Spiel des Schweineschlachtens" als "Metzger" seinen Spielkameraden so sehr mit dem Messer verletzt, daß dieser verblutete. Der Rat der Stadt hatte sich als richterliche Instanz damit zu befassen, ob das Kind

die Todesstrafe erleiden sollte oder nicht. War es schuldig? Als es dann von dem ihm zur Wahl angebotenen Apfel oder einem rheinischen Gulden lachend den Apfel nahm, ließ man es wegen seiner Lebensunreife straffrei ausgehen, "denn sie sahen wohl, daß es kindlicherweise geschehen war."

I.32 Verfahren zur Bestimmung der Schulreife

Neben den unter I.31 erwähnten verhaltensbedingten Methoden, Lebensreife, beziehungsweise Entwicklungsreife zu erfassen, waren die Schritte zur Erforschung und Bestimmung der Schulreife vorsichtig und klein. Die Pädagogen versuchten Verfahren zu schaffen, deren Anwendung sichere und wissenschaftlich fundierte Ergebnisse zulassen würden:

I.32.1 Physiologisch-anthropologische Forschungsmethoden

Die phänomenologischen Erscheinungsmerkmale des kindlichen Körperbaues bildeten zunächst einmal die Grundlage.

I.32.11 So entwickelte man auf den Philippinen die Methode, Schulreife über ein bestimmtes Proportionsverhältnis des kindlichen Körpers zu ermitteln; das Philippinermaß. (1e4)

Bei absolut senkrechter Haltung des Kopfes wird der rechte Arm quer über die Mitte des Scheitels gelegt. Die Finger werden gegen die linke Ohrmuschel hin gestreckt.

Wird das Ohr durch die Fingerspitzen erreicht, so ist das Philippinermaß positiv, im anderen Falle negativ.

I.32.12 W. Zeller stellte durch anthropologische Messungen einen Wandel der Körperbauverhältnisse fest, von dem man annahm, daß er sich um das sechste Lebensjahr vollziehe, den sogenannten "ersten Gestaltwandel".

Drei typische Körperbauformen beschrieb Zeller:

~ "Die eine erinnert sowohl in ihrem Gesamtaspekt, wie auch bei ins Detail gehender somatoskopischer wie ^emetrischer Prüfung, an die Körperform des Kleinkindes" (Kleinkindform = KKF),

~ "die andere an die Körperform des Kindes, das wir aus der Schule vor dem Beginn der geschlechtlichen Reifung kennen" (Schulkindform = SKF),

~ "die dritte stellt als Übergangsform einen Mischtypus dar".

"Es handelt sich dabei um mehr, als um ein einfaches Sichstrecken oder Breiterwerden. Die Qualität der Gestalt verändert

sich, ihr Ausdruck wird ein anderer". (105)

(Vergleiche hierzu und folgend: I.13321)

Obwohl viele Autoren, wie H. Hetzer und E. Witte zum Beispiel (106), auf Zeller fußen und mit seiner Annahme schulpädagogische und schulorganisatorische Probleme untersuchen, weist W. Lenz (107) darauf hin, daß es irrig sei, von einem Gestaltwandel um das Alter von 6,0 zu sprechen. Die Streckungsperiode, (und dies belegt Lenz u.a. durch röntgenologische Fettschichtmessungen), an deren Ende schließlich die Schulkindform steht, beginne vielmehr mit dem Abbau der Fettpolster zu Beginn des 2. Lebensjahres.

I.32.2 Die psychologischen Methoden:

I.32.21 Ende des 19. Jahrhunderts (erstmalig 1870) und um die Jahrhundertwende (108) wurden sehr viele "Untersuchungen zur Analyse des kindlichen Gedankenkreises" durchgeführt. Ziel dieser Bemühungen war der Erfassung des Vorstellungsschatzes der Schulneulinge hinsichtlich seines Umfangs, seiner "Richtigkeit" und seiner Genauigkeit. Diese Untersuchungen lieferten dem Lehrer eine erste Orientierung über die im Kinde vorhandenen Vorstellungen, die im Erfahrungswissen beheimatet und auf der Assoziation fußen. Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse aber glaubte man auch, die Individualität des Kindes, seine geistigen Fähigkeiten und den zukünftigen Schulerfolg vorhersagen zu können. (109) Irrig war bei diesen noch nicht als Schulreife-Untersuchungen anzusprechenden Verfahren die Annahme, daß "Erfahrungswissen besitzen" identisch sei mit dem Vermögen, das Wissen sprachlich zu formulieren.

I.32.22 Auch die in Frankreich mit A. Binet (110) begonnenen Intelligenzuntersuchungen reichten mit ihrer 2. Testskala von 1908 zur Feststellung von Schulreife nicht aus. "Reife" und "Richtigkeit" der Intelligenz sollte erfaßt werden, ein Teilbereich der "Gesamtschulreife", wobei eine klarere Abgrenzung von Intelligenz und Reife nach eigenen Aussagen Binets noch nicht möglich sei.

Indes scheinen Binets Bemühungen um die Intelligenzforschung Annäherungen an den heutigen Stand der Schulreife-forschung anzudeuten und für die Forscher maßgebend gewesen zu sein.

I.32.23 In Deutschland hat O. Scheibner (111) 1914/1915 erstmalig einen "Arbeitsplan für die Untersuchung der Schulneulinge" zusammengestellt, der 8 Aufgaben umfaßte, die von der Arbeitsschulmethodik her gestaltet waren. Durch die Lösung der Aufgaben versuchte der Autor, sich ein zutreffendes Bild "von dem sich betätigendem Kinde, von seinem Kräftebestand und Kräftespiel" zu machen.

I.32.24 Als erster Schulreifetest kann wohl die "Testserie zur Untersuchung von Schulneulingen" (112) angesehen werden. Sie wurde zunächst 1920 von J. Schlag redigiert und vom Institut des Leipziger Lehrervereins als "Hilfsmittel für die Untersuchung der Schulneulinge" herausgegeben. H. Winkler bearbeitete 1922 diese Vorlage neu und veröffentlichte sie unter dem obigen Namen der Testserie. "Die Untersuchungsmethode (stark von der experimentellen Psychologie beeinflusst) ist darauf abgestimmt, in erster Linie zu zeigen, inwieweit ein Kind befähigt ist, die Fertigkeit des Schreibens, Lesens und Rechnens im späteren Unterricht zu erlernen. Aufgabe der Testserie sollte sein, die beim Zustandekommen dieser Aufgaben (17 Einzeltests) mitwirkenden Fähigkeiten in möglichst isolierter Form zu untersuchen". (113)

Testbereich: Schreiben

Mitwirkende Fähigkeiten:

- Beobachtungsfähigkeit	Test 14	Vergleich zweier Bilder
- Formauffassung und Formwiedergabe	" 2	Abzeichnen von 4 geometrischen Figuren
- visuelles Gedächtnis	" 9	Behalten von 7 vergezeigten Gegenständen
- Handgeschicklichkeit	" 15	Ausschneiden einer Figur
- motorisches Gedächtnis	" 3	eine in die Luft geschriebene Figur zeichnen

Testbereich: Lesen

- Neben Formauffassung	" 3	} Siehe oben!
- und visuelles Behalten	" 9	
- akustisches Gedächtnis	" 4	Behalten von 6 Wörtern
- "	" 5	Behalten einer Geschichte

- | | | |
|---|--------|----------------------------|
| - sprachliche Auffassung und Übungsfähigkeit für die Wiedergabe von Lautkombinationen | Test 6 | Nachsprechen von Silben |
| - Sprechgewandtheit | " | 7 Nachsprechen von Wörtern |

Testbereich: Rechnen:

- | | | |
|------------------------------|---|--|
| - Erfassen einer Vielheit | " | 8 Zuhlauffassung, Zahlbilder von 3 - 8 |
| - Erfassen von Sachverhalten | " | 11 Zusammenhänge auf einem Bild erkennen |

Testbereich: Allgemeine Unterrichtsfähigkeiten:

- | | | |
|--|---|---|
| - Auffassungsgeschwindigkeit | " | 16 43 Farbblättchen bei schneller Darbietung mit Namen benennen |
| - Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer | " | 17 abwechselnd 2 Formen in Kästchen zeichnen, solange das Kind will |
| - Konstruktive Kombination | " | 1 Bauen nach Vorlage +
Zusammensetzen eines Rechteckes |
| - Begriffsbildung | " | 13 Definitionen durch Zweckangabe und Oberbegriffe |

Testbereich: Vorhandene Kenntnisse:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| " | 10 Sachbenennung, vorhandene Begriffe |
| " | 12 Farbbenennung |

Punktwertung: 0 - 4 Punkte je nach Qualität der Lösung

Ziel der Auswertung: Herausarbeitung von Persönlichkeitsbildern, aus denen Lücken und Schwächen sowie Begabungsrichtungen erkennbar sind.

Vergleicht man die Aufgaben der Testserie Winklers mit den Modellvorstellungen von Schulreife, wie sie unter I.217 und I.218 erörtert wurden, dann muß die differenzierte Aufgabenstellung dieses ersten Schulreifetestes zur Gewinnung eines fundierteren Persönlichkeitsbildes von Schulneulingen besonders beachtet werden. Man kann wohl annehmen, daß alle späteren Aufgabenstellungen, wenn auch verfeinerter und wissenschaftlich ausgearbeiteter, auf dieser Testserie basieren.

.32.25

R. Scharfe versuchte die Beurteilung der Schulreife durch Interpretation kindlicher Zeichnungen zu ergänzen, aus denen sich die Entwicklungsstufe des zeichnenden Kindes ablesen lasse. (114)

- I.32.26 F.L. Goodenough hat in Amerika 1926 den sprachfreien "man-drawing-test" (Mann-Zeichen-Test) entwickelt. (115)
Das Kind wird aufgefordert, aus dem Gedächtnis einen guten, - den besten -, Mann zu zeichnen.
Da von einem dreijährigen Kinde keine differenzierte Zeichnung zu erwarten ist, andererseits die zeichnerische Entwicklung mit 13 Jahren abgeschlossen ist, (Anwendbarkeit des Testes im Alter von 4 - 13 Jahren), wird die freigeschaffene Darstellung des Mannes durch ein 58-Punktsystem in jedem Einzelteil, im Grad der Vollendung, im richtigen Zusammenhang der einzelnen Teile und die Proportioniertheit der Zeichnung erfaßt und ausgewertet. Dabei soll nicht eine ungefähre Einordnung der Zeichnung in die Entwicklungs- oder Altersstufe wie bei Scharfe erfolgen, noch eine Persönlichkeitsdiagnose nach Machover (1948) oder dem Koch'schen Baumtest (1949) entsprechend gestellt werden, sondern das "mental-age" (das geistige Alter) des Zeichners, erkennbar an der je nach Reifegrad besseren Ausprägung der Zeichnung, festgelegt werden. Die ermittelten Punkte werden addiert, ihre Summe durch 4 geteilt. Zum Ergebnis werden dann 3 (Jahre) hinzugezählt. Die so erhaltene Zahl stellt das "mental-age" (MA) dar. Aus der Relation zum Lebensalter ist ein Vorsprung oder Rückstand in der geistigen Entwicklung ersichtlich.
"Wenn auch der "Mann-Zeichen-Test" in erster Linie als Intelligenztest gedacht ist, so wäre er als Entwicklungstest durchaus, wenn auch nur als Ergänzung, der Schulreifeuntersuchung nutzbar zu machen". (116)
- I.32.27 Die Schulreifeuntersuchung K. Pennings 1926 (117) umfaßt eine psychologische Prüfung und eine anthropometrische Messung, wobei die psychologische Prüfung in 21 Tests im wesentlichen eine Funktionsprüfung darstellt und sich im Verfahren und Aufbau an Winkler orientiert. (Siehe I.32.24!) Neu ist die Errechnung eines Entwicklungsalters und eines Entwicklungsquotienten.
- I.32.28 L. Danzinger erarbeitet mit Ch. Bühler 1933 am Wiener Psychologischen Institut einen Schulreifeetest (118), der erstmals nicht nur eine Prüfung von Fähigkeiten ist, sondern auch das Erfassen der Gesamtentwicklung des Kindes in den verschiedenen Dimensionen ermöglicht. Zehn Aufgaben in zwei Gruppen, I-Gruppe (Intelligenz) mit Test 1, 2 und 7, sowie die K-Gruppe (Konzentrationsfähigkeit) mit Test 8, 9 und 10, geben in

ihrer qualitativen Interpretation Aufschluß über Schulreife und gestatten in einer quantitativen Auswertung die Berechnung eines Entwicklungsalters, d.h. welchem Lebensalter entsprechen die Leistungen eines Kindes. In zusätzlich 4 weiteren Tests können Aussagen zum sprachlichen Gedächtnis (Test 3), zur Entnahmefähigkeit und praktischen Lebenskenntnis (Test 5), zur Beziehungserfassung (Test 4) und zum Symbolverständnis (Test 6) gemacht werden.

I.32.29 Die Schulreifeuntersuchungen mit ihren Testverfahren werden über H. Hetzer und W. Zeller (119), um 1936 und später, und A. Kleiner (120), um 1947 und später, fortgesetzt und dauern bis in unsere Zeit an.

Die zur Ermittlung der Schulreife von Schulanfängern anfangs in Europa und dann in Amerika entwickelten psychologischen Untersuchungsmethoden haben zu dem Tatbestand geführt, daß es heute eine gute Anzahl von statistisch gesicherten, nicht besonders schwer verwendbaren und finanziell erschwingbaren Schulreifetests gibt.

Die wichtigsten Merkmale jedes einzelnen von den tauglichsten und gebräuchlichsten Gruppen-Schulreifetests werden nachfolgend zu beschreiben sein.

I.33 Exkurs über die vorhandenen Schulreifetests

I.33.1 Theoretische Ansätze

I.33.11 aus der Sicht von Tests selbst:

In der allgemeinen Einführung zu diesem Kapitel I.3 wurde bereits auf die Funktionen der Testverfahren hingewiesen. Entsprechend den zu untersuchenden Merkmalen von Schulreife kann ein Test sein:

- Intelligenz- und Begabungstest:

Allgemeine Intelligenztests oder auch
spezielle Begabungstests

- Leistungstest:

Untersuchung motorischer, sensorischer und psychischer
Leistungsfähigkeit
Manuelle Arbeitsproben
Schulleistungstest in Form von Klassenarbeiten oder
Kurzarbeiten

- Persönlichkeitstest:

Eigenschaften, Wertungen, Einstellungen und Interessen des
Individuums werden untersucht.

- Entwicklungs- und Reifetests:

Entwicklungsbedingter Ausprägungsgrad bestimmter Merkmale

der zu testenden Person steht im Vordergrund.

- Sozialpsychologischer Test:

Soziale Beziehungen zwischen Individuen und ihre soziale Stellung in einer Gruppe sollen erfahrbar gemacht werden.

Ein Schulreifetest sollte diesen Funktionen irgendwie gerecht werden. Inwieweit er dies tut, wurde in den bisher beschriebenen Testverfahren (Siehe I.32!) bereits erwähnt. In den nachfolgend abzuhandelnden Verfahren (Siehe I.33.2!) ist der Nachweis zu erbringen, welchen Funktionscharakter jeder einzelne Test hat, beziehungsweise welchem Testverfahren, seiner Funktion entsprechend, größerer Wert beizumessen ist.

Schulreifetests sollten, von ihren Konstruktionsmerkmalen her gesehen, Standardtests sein, im Gegensatz zu den nicht geeichten oder "Eigenbau"-Tests (im Englischen "informal" oder "New-Type-Test"). Der ein Testverfahren durchführende Nicht-Psychologe, sprich Lehrer, muß in der Lage sein, einen wissenschaftlich angelegten Test getreu den Testanweisungen durchzuführen. Auch die Interpretationsmöglichkeiten sollten ihm mitgeliefert sein.

Die Anwendungsmöglichkeiten von Tests sind vielseitig:

- von der Form her:

als Einzel- oder Gruppentest:

Auf Einzeltests als Komplettierung von Gruppenuntersuchungen zur Abrundung des Persönlichkeitsbildes wurde früher hingewiesen. Erwähnenswert sei hier der "Entwicklungstest" von Schenk-Danzinger und der "Kleinkindertest" von Bühler/Hetzer. Die gebräuchlichsten Schulreifetests sind in der Regel Gruppentests (Siehe nachfolgend I.33.2!)

- je nach äußerer Durchführung des Verfahrens:

- Manipulations- oder Materialbearbeitungstests,
- Befragungs- oder Interview-Tests,
- Papier- und Bleistift-Tests,
- Sprachgebundene (Verbal-) oder sprachfreie (nicht verbale) T.
- Schnelligkeitstest (speed-tests): quantitative Leistungsmessung, und Niveautests (power-tests) zur Erfassung der qualitativen Leistungshöhe,
- Fragen mit freier Aufgabenbeantwortung in Formulierung, Zeichnung und Gestaltung, sowie Fragen in gebundener Aufgabenbeantwortung bei Lösungsmöglichkeit unter verschiedenen Lösungsangeboten,
- Reproduktions- und Wiedererkennungsaufgaben,
- Tests mit einmaliger oder mehrmaliger Verwendung.

Zu beachten wäre, daß für Schüler Tests mit nur einer Aufgabenform benutzt werden , weil ein Methodenwechsel unnötige und unerwünschte Schwierigkeiten bereitet.

I.33.12 aus der Sicht des den Test durchführenden Lehrers:

(= Versuchsleiter V1)

"Die Wissenschaftlichkeit(eines Testverfahrens) erweist sich nicht in der Wahl komplizierter Verfahren oder Themen, sondern in der sachlichen, exakten Arbeitsweise, in dem Zurücktreten (des Lehrers) hinter der Aufgabe." (121) Ingenkamp charakterisiert so einmal die Aufgaben des Versuchsleiters und zum anderen die sachgemäße Anwendung von Tests.

- Der V1 muß genügend Kenntnis von der Testmethodik haben:

Ziel der Untersuchung überlegen,
Testverfahren auswählen (Werturteil aufgrund der wichtigsten Merkmale),
sorgfältige Vorbereitung der Untersuchung im Hinblick auf Raum, Zeit und Hilfsmittel,
genaues Studium der gegebenen Anweisungen und der zu stellenden Aufgaben,

- Wissenschaftliche Erkenntnisse über das zu untersuchende "Gebiet" besitzen:

"Bei Schulreifetests sollte der V1 mit der Entwicklungspsychologie dieser Altersstufe vertraut sein." (122)
Theoretische Einsichten und praktische Erfahrungen um die Bedeutung der untersuchten Eigenschaften, Einstellungen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung, auch im Hinblick auf die Schullaufbahn und das Leben.

- Interpretation des Testergebnisses unter Zuhilfenahme aller erreichbaren Unterlagen, d.h. der V1 muß genügend mit der wissenschaftlichen Diagnostik vertraut sein:

Test als eine neutrale, sachliche, fast mechanisch-gleichförmige Ermittlung von Ergebnissen,
streng getrennt von der anschließenden Interpretation,
Interpretationsgrenzen nicht überschreiten, denn ein Test ist auch ein Hilfsmittel für den Diagnostiker. (123)

Zum genauen Studium eines Testverfahrens haben die meisten Testautoren den Test als Testheft herausgegeben, das sowohl genaue Anleitungen zur Durchführung des Testes, die Aufgaben selbst und die den Test abschließenden Interpretationen beinhalten. Solche Handbücher sollen dem Auswerter einen objektiven Lösungsschlüssel sichern, so daß subjektive Meinungen nicht einwirken können. Dies ist besonders wichtig und notwendig, wenn in einer Testaufgabe mehr als eine richtige Antwort gegeben werden kann. In diesem Falle muß eine genaue Beschreibung mit zahlreichen Beispielen vorliegen, die punktmäßig unterschiedlich bewertet werden sollen, um vermeidbare Verfälschungen auszuschließen.

I.33.13 Zur Auswahl eines Testverfahrens (Siehe oben!) und zur Findung seines Wertes sind die auf Seite 44 genannten Gütekriterien

von Bedeutung: die Aufgabenanalyse, die Objektivität, die Reliabilität, die Validität und die Eichung des Tests.

I.33.131 Zur Aufgabenanalyse (124) :

Die Aufgabenanalyse ist der erste Schritt zum Aufbau irgendeines qualifizierten Tests. Die zu stellenden Aufgaben werden daraufhin überprüft, ob sie für das Ziel der Untersuchung wesentlich und in der Aufgabenstellung so angemessen sind, daß "gute" und "Schlechte" Schüler sich genügend voneinander unterscheiden. Versuchsanordnungen mit statistischen Kontrollen sind hierzu nötig. Aus ihnen eruieren sich Trennschärfe und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben.

(Berechnung der Schwierigkeitsindizes: $20 < p < 80$,

Trennschärfeindizes: $r > 0,8$,

Homogenitätsindizes: $r_{tot} \geq 0,85$ von Guttman,

Aufgabeninterkorrelation: $r \leq 0,15$ und Faktorenanalyse).

I.33.132 Zur Objektivität (125) :

"Unter Objektivität versteht man den Grad der Unabhängigkeit der Testergebnisse vom Testleiter (Durchführungszuverlässigkeit), vom Auswerter (Auswertungszuverlässigkeit), Interpreteten (Interpretationszuverlässigkeit). Der gewünschte Wert soll höher als 0,90 sein."

I.33.133 Zur Reliabilität (126) :

Ein Test sollte zuverlässig sein, und dies sowohl im Hinblick auf den Testleiter, den Auswerter oder Interpreteten, als auch und insbesondere im Hinblick auf die Aufgabenstellung.

"Ein reliabler (=zuverlässiger) Test sollte bei der Wiederholung unter gleichen Bedingungen mit denselben Versuchspersonen zu gleichen Ergebnissen führen."

Um aber eine Verfälschung des Wertes bei Wiederholungstests infolge des Übungseffektes zu vermeiden, "bestimmt man häufig die Zuverlässigkeit durch den Vergleich von Testhälften oder Parallelförmigen. Die Übereinstimmung der verglichenen Aufgabenzusammenstellungen wird nach erprobten Methoden in der Form des Korrelationskoeffizienten berechnet. Bei qualifizierten Tests muß ein Zuverlässigkeitskoeffizient von 0,85 oder höher ermittelt worden sein." (127)

I.33.134 Zur Validität (128) :

Durch die Validitätsmessung (Gültigkeitsberechnung oder Errechnung der Treffsicherheit) mißt man, inwieweit der Test

das Merkmal erfassen kann, für dessen Untersuchung er konstruiert wurde. Dies scheint aber, wie Ingenkamp darlegt, gerade bei Schulreifeftests schwierig festzustellen zu sein. Erst die Überprüfung mit dem Kriterium "Bewährung im Anfangsunterricht" (Vergleiche Seite 451) läßt Rückschlüsse auf die Gültigkeit des Testes zu. Sie wird als Korrelation von Test und Kriterium ausgedrückt. Lienert verlangt den Kriteriums-Validitätskoeffizienten $r_{te} \geq 0,7$ als hohe Gültigkeit. Kommen aber noch weitere Informationen als die Bewährung zum Kriterium, dann soll der Wert $r_{te} \geq 0,5$ sein.

I.33.135 Zur Eichung (129) / Normierung:

Die Eichung gestattet, die Testleistung einer Vp mit der durchschnittlichen Leistung der zugehörigen Gruppe zu vergleichen. Das Hauptproblem der statistisch vertretbaren Voraussetzung ist die Gewinnung der Repräsentativität der Stichprobe. Der Vergleichsmaßstab kann ausgedrückt werden durch:

Rohpunktwerte : Die Punktzahlen für jede Leistung werden addiert.

Prozentrangnormen : Von den niedrigsten Punktwerten ausgehend stellt man fest, bis zu welcher Punktzahl 10 %, 20 %, 30 % usw. der Schüler kamen.

Standardnormen: Errechnet bei Normalverteilung der Testergebnisse geben die Standardnormen die quadratische Abweichung vom Mittelwert an.
 "Die Standardnormen mehrerer Tests sind ohne Umrechnung miteinander exakt vergleichbar."
 (130) Die Standardnormen sind im Handbuch zum Test von den Testautoren erläutert.

In den vorangegangenen Darlegungen wurden die Charakteristika der psychologischen Tests erörtert:

Funktionsmerkmale, Anwendungsverfahren von der Konstruktion, Form und äußeren Durchführung her bestimmt, als Instrumentarium eines sachkundigen Testleiters (Lehrers), der solche Tests zum Gebrauch auswählt, die durch ihre Gütekriterien die Gewähr leisten, brauchbare Daten zum Entwicklungsstand des Kindes im Rahmen seines Persönlichkeitsbildes zu bieten. Im folgenden sollen nun die bekanntesten und gebräuchlichsten Schulreifeftests erwähnt werden, die als Schuleignungsverfahren (131) durchdacht wurden und Anwendung finden.

I.33.2 Kurze Darstellung der einzelnen Testverfahren

Grundsätzlich werden wir den Testmonographien selbst, der ausführlichen Abhandlung von H. Mandl (132) und der s.T. weniger ausführlichen von Karlheinz Ingenkamp (133) als Quelle folgen.

I.33.2.1 "Weilburger Testaufgaben" zur Überprüfung von Schulanfängern, (W.T.A.)

von Hildegard Hetzer und Lothar Tent,
revidierte Fassung von 1969. (134)

In einer ausführlichen Monographie geben uns Professor Dr. H. Hetzer und Professor Dr. L. Tent einen tiefen Einblick "in ihre Überlegungen, Absichten und die Entwicklung und Handhabung des Verfahrens. Wer mit den Weilburger Testaufgaben arbeitet, sollte unbedingt dieses Buch heranziehen, denn die kurze Testanleitung reicht nicht aus, um alle Aussagemöglichkeiten des Verfahrens auszuschöpfen." (135)

"Mit den Weilburger Testaufgaben wird die Feststellung des allgemeinen Reifestandes, aber auch die differenzierte Aufgliederung des Testergebnisses angestrebt. Die Autoren unterscheiden geistige, willensmäßige und soziale Schulreife, beschreiben die Anforderungen der einzelnen Aufgaben detailliert und fassen sie dann nach ihren Schwerpunkten und ihrer Anordnung im Schulreifeprofil zusammen." (136)

Nr.	Bezeichnung der Aufgabe	Schwerpunkt
I	Freie Zeichnung, Menschendarstellung	} Differenzierungsgrad der zeichnerischen Darstellung
VI	Nachzeichnen (von Figuren)	
III	Begriffsbildung	} Stand der denkenden Verarbeitung
VII	Zuordnung (von zusammengehörigen Bildern)	
VIII	Größenvergleich	} Differenzierte Auseinandersetzung mit Mengen und Größen
X	Mengenerfassung	
IV	Postspiel	} Planmäßiges Lernen
V	Wiedererkennen (von Gegenständen)	
II	Randverzierung	} Ausdauer u. Konzentration
IX	Punktzeichnen	

Die folgende Übersichtstabelle koordiniert die einzelnen Aufgaben nach Funktionsmerkmalen eines Schulreifetests und Schwerpunkten einer qualitativen Auswertung. (137)

- Geistige Schulreife:

- Realistische entnehmende

Grundeinstellung:

- Neben zeichnerischer Entwicklung
+ manueller Geschicklichkeit
- Einstellung zur Umwelt
- Entnahmefähigkeit
- Einfallsreichtum

- Funktionen des Erkennens:

- Differenzierungsgrad der optischen Wahrnehmung:
 - Umwelterfassung
 - Beobachtungsfähigkeit
 - Formauffassung
- teilinhaltliche Auffassung
- Auffassen von Größen und Mengen
 - Beobachtungsfähigkeit und
 - Unterscheidungsvermögen für Größenverhältnisse
 - Mengenerfassung

- Funktionen des Denkens:

- Begriffsbildung
- Bild- und Relationsauffassung
- einfache Kritikfähigkeit
- Denken an der Anschauung
- Verständnis für Schriftsymbole (Symbolverständnis)

- Funktionen des Merkens:

- selbständiges Einprägen
- Merkfähigkeit (Gedächtnis)
hier: visuelles Gedächtnis
- Vergegenständlichung des eigenen Tuns

- Willensmäßige Schulreife:

- Verständnis für Leistung (Aufgabenreife) und
- Bereitschaft hierzu:
 - innere Willenshaltung
 - willkürliche Aufmerksamkeitszuwendung
- verbindliche Übernahme fremdgesteuerter Aufgaben
- planmäßiges Vorgehen bei Aufgabenlösungen unter Ausdauer und Konzentration
 - Arbeitsintensität
 - Steuerung der willkürlichen Aufmerksamkeit

- Soziale Schulreife:

- Ansprechbarkeit in der Gruppe
- Einfinden in einen Kreis fremder Menschen
- Lernen in der Gruppe
- Soziale Anpassung
- Kontakt mit Alterskameraden

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
- Realistische entnehmende Grundeinstellung:										
- Neben zeichnerischer Entwicklung + manueller Geschicklichkeit	x									
- Einstellung zur Umwelt	x									
- Entnahmefähigkeit						x			x	
- Einfallsreichtum	x									
- Funktionen des Erkennens:										
- Differenzierungsgrad der optischen Wahrnehmung:	x					x				
- Umwelterfassung			x							
- Beobachtungsfähigkeit			x			x			x	
- Formauffassung						x				
- teilinhaltliche Auffassung			x			x				
- Auffassen von Größen und Mengen										x
- Beobachtungsfähigkeit und								x		
- Unterscheidungsvermögen für Größenverhältnisse								x		
- Mengenerfassung										x
- Funktionen des Denkens:										
- Begriffsbildung			x				x			
- Bild- und Relationsauffassung							x			
- einfache Kritikfähigkeit								x		
- Denken an der Anschauung							x			
- Verständnis für Schriftsymbole (Symbolverständnis)				x						
- Funktionen des Merkens:										
- selbständiges Einprägen					x					
- Merkfähigkeit (Gedächtnis)					x					
hier: visuelles Gedächtnis										
- Vergegenständlichung des eigenen Tuns										
- Willensmäßige Schulreife:										
- Verständnis für Leistung (Aufgabenreife) und				x	x		x		x	
- Bereitschaft hierzu:				x	x					
- innere Willenshaltung		x								
- willkürliche Aufmerksamkeitszuwendung										x
- verbindliche Übernahme fremdgesteuerter Aufgaben										
- planmäßiges Vorgehen bei Aufgabenlösungen unter Ausdauer und Konzentration		x		x					x	
- Arbeitsintensität						x			x	
- Steuerung der willkürlichen Aufmerksamkeit		x								
- Soziale Schulreife:										
- Ansprechbarkeit in der Gruppe										
- Einfinden in einen Kreis fremder Menschen										
- Lernen in der Gruppe				x						
- Soziale Anpassung										
- Kontakt mit Alterskameraden										

Wie aus der Übersicht erkennbar, und das ist die Auffassung der Autoren, können durch die obengenannten "nonverbalen" Testaufgaben die hauptsächlichen Merkmale der geistigen, willensmäßigen und sozialen Reife des Schulneulings erfaßt werden, besonders (139) :

- Der erreichte Grad der sachlich-realistischen Einstellung:
 - der Entwicklungsstand einer Reihe von Funktionen des Erkennens,
 - die Möglichkeit, das eigene Tun zu vergegenständlichen, daß Selbstkritik möglich wird,
 - daß eine Reihe von früher funktional ablaufenden Prozessen nunmehr vom Kinde gesteuert werden.
- Das Vorhandensein einer gewissen Werkreife:
 - Verständnis für Leistungen
 - Übernahme von fremdgestellten Aufgaben, als unbedingt verbindlich
 - planmäßiges Vorgehen bei der Aufgabenlösung, auch dann, wenn an Ausdauer und Konzentration erhebliche Anforderungen gestellt werden.
- Ansprechbarkeit in der Gruppe:
 - Lösung aus der innigen Verbindung mit den vertrauten Menschen, d.h. inwieweit hat ein Kind den Übergang von der subjektbezogenen Umwelt zur objektbezogenen bereits vollzogen,
 - Aufnahme von Kontakten mit den Alterskameraden.

Angaben der Autoren zum WTA :

Die vorliegende Fassung der WTA von K.Ingenkamp ist 1969 beim Beltz-Verlag neu erschienen.

Es gibt zwei Hauptformen: ARU₁ und B als Paralleltests und zusätzlich zwei Kurzformen A und B.

Das Testmaterial ist ein "Paper-pencil-test".

Testdauer: ca 2 Unterrichtsstunden.

Zeitpunkt der Durchführung: voraussichtlich vor der Einschulung.

Die WTA sind als Gruppentest zur Überprüfung der Schulreife, wie jeder andere Test, nur als Hilfsmittel vorgesehen.

"Er leistet eine erste Grobauslese. Wir gewinnen mit seiner Hilfe in kurzer Zeit einen Überblick über den Entwicklungsstand einer größeren Anzahl Kinder." (140)

"Das quantitative Ergebnis enthebt den Untersuchungsleiter keinesfalls der Mühe und Verantwortung, sich über das Kind aufgrund weiterer Daten ein Urteil zu bilden." (140)

Und nur dann darf der Untersuchungsleiter eine pädagogische Entscheidung über ein Kind treffen, wenn er vorerst "alles berücksichtigt, was über ein Kind durch Befragen der Eltern und durch Beobachten des Kindes während der Untersuchung" (140) zu erfahren notwendig ist.

Weitere Angaben zum WTA werden bei der Erläuterung eigener Schulreifeuntersuchungen gegeben.

Mandl schließt seine Beschreibung der WTA und seine Kritik an denselben wie folgt (141):

"Aufgrund der bis jetzt vorliegenden statistischen Daten (auch im Hinblick auf die Gütekriterien eines Tests) scheinen die WTA (Form A) zu einem brauchbaren Verfahren für die Grobauslese zu werden."

Ausführlicher ist K.Ingenkamp, der mit allen deutschsprachigen Schulreife-tests sehr vertraut ist, wenn er seine Kritik über die WTA so zusammenfaßt (142):

"Die Autoren wollen nicht nur eine punktmäßige Auszählung ermöglichen, sondern durch ihr vereinfachtes Schulreifeprofil Gelegenheit geben, Stärken und Schwächen der individuellen Leistung abzuwägen und bei der Prognose zu berücksichtigen. Dadurch ergibt sich gerade bei schwierigen Entscheidungen die Möglichkeit einer vertiefenden Diagnostik, wie sie andere Gruppentests nicht in diesem Maße erlauben.(So) lassen sich die Weilburger Testaufgaben nach psychologischen und testmethodischen Kriterien als einer der am sorgfältigsten entwickelten und fruchtbarsten deutschen Gruppentests zur Ermittlung der Schulreife charakterisieren."

I.33.2.2

Auslesetest für Schulneulinge, (Münchener Schulreife-test)-----

von M. Walter, ~~Ed.~~ Kessinger, F. Schmaderer, München 1966.
Der anders auch "~~Münchener~~ Auslesetest für Schulneulinge" (~~MSV~~) genannte Test wurde 1951 als eine zehnteilige Form A konzipiert, 1952 zu einer sechsteiligen Form A umgewandelt und bis 1966 zu den heutigen Formen A, B, C entwickelt.
Er stützt sich, nach K. Ingenkamp (143) und E.Herff (144), auf den amerikanischen "Metropolitan Readiness Test" und "~~nimm~~" für sich in Anspruch, der erste deutsche Test "in amerikanischer Form" zu sein, der vollständig - auch nach der Seite der Gültigkeit - durchgereicht und damit standardi-

siert ist."

"Er ist ein Gruppentest und umfaßt einen Vortest und einen Haupttest, der aus 6 Teilen besteht." (144)

Jede Schülergruppe darf bis zu 18 Schüler haben, die Testdauer reicht bis zu 50 Minuten.

Das Grundkonzept heißt: Der Test mißt "die geistige und arbeitspersönliche Reife des Schulneulings." Der Schulneuling soll "nach Grundfaktoren untersucht werden, die für die kommende Leistung entscheidend sind." (145)

Diese Grundfaktoren sind:

1. Gestalttätigkeit

"Die Fähigkeit zum Erkennen, Behalten, Aufgliedern und Zusammenfügen von Formen wird in den Teilen 1, 2 und 6 des vorliegenden Testes geprüft, und zwar in ansteigender Form, zunächst im Erkennen, dann in der Wiedergabe von geforderten Formen unter Beachten des Musters und in Teil 6 dann Wiedergabe aus der Vorstellung."

2. Intelligenz

Sie "wird geprüft in den Teilen 3, 4, und 5, d.i.:

- im Entdecken der notwendigen Aufbauelemente eines zu schaffenden Bildganzen nach Vorlage der Elemente in ungeordneter Anordnung (Teil 3) und
- im Erfassen der Szenenelemente in einmalig vorgeprochenen kleinen Erzählungen oder Kinderreime, bei gegebenem Sprachverständnis und gegebener Erlebnissfähigkeit. (Teil 5)
- Ein Teil "Rechenbereitschaft" (Teil 4) ist hinzugefügt, der die Intelligenz des Schulneulings an dargestellten Mengen prüft." (145)

Auf der Seite 15 der Form A lesen wir weiter:

"Dem Grad der Leistung, der sich im Gutpunktergebnis ausdrückt, kommt ein Vorhersagewert zu, der zwar durch spätere Einflüsse wie Anpassungsfähigkeit, Gesundheitszustand, Fleiß und häusliche Hilfe variiert werden kann, der aber im allgemeinen doch so bestimmt ist, daß man sagen kann, wie leicht oder wie schwer der Schüler sich in seine künftige Aufgabe einarbeiten wird. Die Testergebnisse zeigen aber auch in die Richtungen der künftigen Entwicklung." (146)

Trotz der großen Verbreitung dieses Tests sieht Ingenkamp in der exakten Zeitbegrenzung, der dauernden Verwendung der Stoppuhr, "daß manche Kinder in eine Unruhe hineingebracht

werden", so daß diese "Prüfung" stark an den schulischen Anforderungen orientiert und weniger entwicklungspsychologisch fundiert sei als z.B. das Weilburger oder Frankfurter Verfahren." (147) Und Ingenkamp führt weiter aus:
"Auch die Verhaltensbeobachtung wird im Münchner Auslese-test zu wenig gepflegt, ebenso wie die qualitative Analyse der Testleistungen." (147)

I.33.2.3

"Göppinger Schulreifetest zur Untersuchung der Schulreife und der Qualität psychischer Funktionen"

von Alfons Kleiner. 1953. (148)

Als Ziel des Göppinger Schulreifetests (G.SRT) deklariert der Autor des Tests, "daß nicht nur die Erfassung der Schulreife, sondern auch die systematische Erfassung der Schülerpersönlichkeit angestrebt wird. Aus diesem Grunde ist eine Vielzahl sogenannter "psychischer Funktionen" zur besonderen Qualifizierung in einer Weise ausgesondert, daß es jedem Lehrer gelingen muß, über diese Funktionen Umfassendes zu erfahren." Und der Autor fährt fort:

"Je mehr aber Einzelfunktionen in ihrer Qualität erkannt werden, um so mehr wird man der Ganzheit näher kommen. Deshalb die Vielzahl der überprüften Funktionen im Göppinger Verfahren.....

Der Test wurde als sprachfreier Test entwickelt, um Fehlerbeurteilungen weitgehend auszuschalten." (149)

Die Sprechweise des Kindes wird eventuell durch die "Kurzüberprüfung der Sprachfähigkeit" erfaßt.

Der G.SRT ist ein Gruppentest. Bei jeder Anwendung dürfen nur 3 - 5 Schulanfänger geprüft werden, ansonsten ist für je 3 - 4 weitere Kinder je ein Lehrer als Helfer zu bestellen.

Der Test besteht aus 10 Subtests-Aufgaben, die in einer Zeit von 1,75 - 2.0 Stunden gelöst werden sollen.

Subtest 1 prüft das Unterscheidungsvermögen,

" 2 : die Schreibtechnik,

" 3 : die rechnerischen Grundlagen,

" 4 : die Beobachtungsgabe,

" 5 : das kritische Beachten,

" 6 : die bildliche Gegenstandserfassung und die Situationsbeurteilung,

- Subtest 7 prüft die Sprach- und Inhaltserfassung,
" 8 : die Konzentrationsfähigkeit,
" 9 : die Merkfähigkeit und
" 10 : die allgemeine Entwicklungshöhe des
Schulneulings.

Trotz der anfangs das Ziel betreffenden angeführten optimistischen Meinung des Testautoren, die mehr auf der praktischen Bewährung und dem bis 1964 getägten Verkauf von 400.000 Exemplaren begründet zu sein scheint als auf der wissenschaftlichen Fundierung, wurde von manchen Wissenschaftlern sehr heftige Kritik am "G.SRT" geübt.

Die wichtigsten Mängel, die Anlaß zu Kritik gegeben haben, so K.Ingenkamp (150), sind:

Der Mangel eines ausführlichen Handbuchs über den Test und der Mangel an wissenschaftlich-testtheoretischen Kriterien. Diese beiden Mängel wurden in der Auflage des Tests von 1963/64 durch Reliabilitäts-, Validitäts- und Normierungsuntersuchungen ausgeräumt.

Ein dritter Grund und Anlaß zur Kritik ist:

Für die 48. Auflage liegt keinerlei Neuüberprüfung der statistischen Daten vor, obwohl eine graphische Neugestaltung erfolgte und eine Reihe von Items verändert wurden. Mandl (151) ist mit der Aufgabenanalyse, der Objektivitätsmessung, der Reliabilitäts- und Validitätsbestimmung und der Eichung kaum zufrieden.

I.33 2.4

"Rheinhauser Gruppentest, ein Schulreife-
und Entwicklungstest"

von B. Schreiber. 1961. (152)

Wie sein Name sagt, ist dieser Test ein Gruppentest (RGT), dessen Anwendung Kindergruppen von 10 - 15 Schulneulingen erlaubt.

Das Grundkonzept des RGT wird so formuliert:

"Das Kind ist gewohnt, alles als Spiel aufzufassen und alle Dinge in sein Spielmilieu hineinzuziehen. Aus dieser Erkenntnis werden die Test des RGT in Spielform gekleidet und wird auf das Spiel als Ausdrucksmedium zurückgegriffen." (153).

In Anlehnung an Hetzer wurden 6 Dimensionen der Entwicklung folgendermaßen zugeordnet:

- 1) Soziale Kontaktnahme,
- 2) Körperbeherrschung,
- 3) Lernfähigkeit (Gedächtnis, Nachahmen, Lernen),
- 4) Konzentration, Aufmerksamkeit und Ausdauer,
- 5) geistige Produktion und
- 6) Arbeitsweise.

E. Herff sieht den RGT positiv und wertet (154):

"Der RGT (1961) ist bisher der einzige deutsche Schulreife-Gruppentest, der nicht mit Hilfe eines Testheftes durchgeführt wird. Seine Aufgaben werden an spielzeugartigem Material vollzogen." Herff meint weiter, daß durch die vorerwähnte Dimensionserfassung des Kindes "die Darstellung der Leistung jedes Kindes in einem "Psychischen Profil", ähnlich dem "Entwicklungsprofil" Hetzers möglich wird."

Es bemerken ist, daß zwei der Dimensionen, 1 und 6, nicht durch Testaufgaben, sondern durch Beobachten des Kindes während der Durchführung des Tests erfaßt werden sollen. Herff schließt seine positive Wertung, und dies in Übereinstimmung mit Twellmann (155): Der RGT ist ein "brauchbares Hilfsmittel zur Prognose der Leistungen der Schüler im Verlauf des ersten Schuljahres gemessen am Lehrerurteil."

Ingenkamp unterstreicht zwar die Vorteile des RGT, vermeidet aber eine kritische Stellungnahme nicht (156). Er bemängelt die wissenschaftliche Aufgabenanalyse, die Reliabilitätsbestimmung, die Validitätsmessung. Dem Test fehlt es an hoher Objektivität und Repräsentanz. Die Itemsinterkorrelation ist hoch und die Erfassung der "Sozialen Kontaktnahme" wird dadurch fast unmöglich, weil der Versuchsleiter zwecks Beobachtung und Erhalt der richtigen Lösung mit der einen oder anderen Versuchsperson (Vp) sich beschäftigen muß, währenddessen andere Vp's sich zur Aufgabenlösung gegenseitig beeinflussen können. (Gefahr einer Verfälschung der Dimensionserfassung!)

Mandl widerspricht ebenfalls dem Testautor und behauptet (157): "Die Koeffizienten liegen alle zwischen 0,87 und 0,996, d.h., daß die einzelnen Dimensionen (Aufgaben) alle annähernd das gleiche erfassen, daß also zwischen den Aufgaben "Lernfähigkeit", "Konzentration" und "Geistige

Produktivität" nicht unterschieden werden kann. Dies spricht keinesfalls für die Brauchbarkeit der gesamten Testserie". Dem Versuchsleiter, beziehungsweise dem Lehrer ist es kaum möglich, ein Probanden- bzw. ein Klassenprofil zu bilden. "Für den RGT, der für Kinder eine hohe Reizmotivation besitzt, müssen noch genauere und sorgfältigere statistische Angaben vorgelegt werden".

.33.2.5

Frankfurter Schulreifetest: "Komm spiel mit!"

von Roth, H. ; Schlevogt, G. ; Sillwold, F. ; Wicht, G.
Weinheim: Beltz-Verlag. 1968. 5. Auflage. (FST)

Der FST ist ein Gruppentest zur Grobauslese von Schulneulingen. Durchführung: am besten nach der Einschulung (in der 1. Woche). Gruppenstärke: 10 - 15 Kinder.

Das Grundkonzept des Tests heißt (158) :

"Die Aufgaben des FST sind in zusammenhängenden "Unterrichtseinheiten" eingebettet. Das Kind arbeitet mit, weil der Aufforderungscharakter der Aufgabe es unmittelbar anspricht. Seine emotionalen und intellektuellen Kräfte werden geweckt, ...die Arbeitsfreude wird so gesteigert, "daß Reifestand und Leistungsfähigkeit sich in der Regel optimal darstellen."

"Der FST erfaßt in erster Linie die allgemeine, reifebestimmte Entwicklungshöhe als Voraussetzung für die Mitarbeit in der Schule und er beantwortet die Frage: Kann ein Kind voraussichtlich ohne übermäßige Anstrengungen dem Klassenunterricht folgen oder nicht? Die positive Beantwortung dieser Frage ist am stärksten von der 'Gliederungsfähigkeit' des Kindes abhängig." (159)

Die positive Besonderheit dieses Tests besteht darin, daß die Aufgaben nicht unverbunden nacheinander dargeboten werden, sondern in Testeinheiten eingebettet sind, "die dem Stil des Gesamtunterrichtes im ersten Schuljahr entsprechen sollen, und daß die Bilder im Testheft farbig sind." (160)

1. Testeinheit: "Spiel auf der Wiese" :

Aufgabe 1: Zeichnen abmalen (Zeichnen 1 - 3)

" 2: Zaunmuster fortsetzen (Zeichen 4 - 5)

" 3: Fenster malen (Mengen ordnen)

2. Testeinheit: "Teddy fährt mit der Eisenbahn" :

Aufgabe 4 : Zeichen abmalen (Zeichen 6 - 13)

" 5 : Bahnhof abmalen (Zeichen 14 - 15) (161)

Die statistische Erarbeitung dieses Tests ist am sorgfältigsten durchgeführt worden. (Entwicklung in mehrjähriger Zusammenarbeit vom Schulpsychologischen Dienst Frankfurt/M. und der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung) So findet man eine Menge von Daten, Angaben und Normen, die für den Untersucher sehr tauglich sind. Für die Brauchbarkeit des FST spricht auch die Menge der Beispiele für richtige und falsche Lösungen bei der Bewertung der Aufgaben, sowie das gute Handbuch, das dem VL oder dem Lehrer erlaubt, sachgemäße Vorbereitungen und exakte Durchführung der Schulreifeuntersuchung zu bewerkstelligen.

Viele Autoren (162) sprechen zugunsten der Gütekriterien, die der FST besitzt. (Eichungsarbeiten noch andauernd / Aufgabenanalyse durchgeführt / Zuverlässigkeit: $r = 0,92$ / Gültigkeit: $r = 0,70$) .

Die meisten meinen aber übereinstimmend, daß der FST in den oberen Leistungsbereichen besser als der GLT differenziert, "während beide in den für den Lehrer so wichtigen unteren Leistungsgruppen gleich schlecht differenzieren." (163)

I.33.2.6

Kettwiger Schulreifetest (KST)

von R. Meis.

Beiheft mit Anleitung und Normentabellen.

Herausgegeben von Karlheinz Ingenkamp.

Weinheim: Julius Beltz-Verlag. 1967.

"Ein Vergleich des KST mit anderen Schulreifetests, die ähnliche statistische Kennwerte aufweisen, zeichnet ihn aufgrund der kurzen Durchführungs- und Auswertungszeit als ein recht ökonomisches Verfahren zur Grobauslese aus" (164) Der KST ist ein Gruppentest zur Grobauslese von Schulanfängern. Gruppenstärke: bis 15 Kinder. Bei mehr als 15 Kindern ist ein Helfer notwendig.

Durchführung: vor der Einschulung.

Dauer: etwa 30 Minuten.

Das Grundkonzept des KST faßt Mandl folgendermaßen zusammen (165) :

- "Der KST soll ein Verfahren sein, daß
- ^{c/}geringen Zeitaufwand erfordert,
- im Klassenverband durchgeführt werden kann,
- einfach zu handhaben ist,
- minimale Kosten verursacht und
- denselben Effekt wie andere aufwendigere Verfahren hat."

Darum wurde ein Paper-Pencil-Test mit vielen Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit gewählt.

Das Nachzeichnen optischer Gestalten wurde deshalb ~~ver-~~wertet, weil es eine komplexe Fähigkeit ist, "bei der die Kinder alle Fähigkeiten und Fertigkeiten aktivieren müssen, die für das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen von Bedeutung sind. Intelligenz, Differenzierungsfähigkeit, Beachtung von Teilinhalten, Konzentrationsfähigkeit sind genauso wichtig wie Arbeitsbereitschaft, Koordination von Auge und Feinmotorik, Erfassen von Mengen, Zählen, und es wird auch das Verständnis der mündlich gegebenen Instruktion geprüft wie die Bereitschaft zur Einordnung in die Gruppe." (166)

Die hohe Itemsinterkorrelation des Tests, die Unbeeinflussbarkeit der Testergebnisse vom Alter und das Fehlen von Aufgabenanalyse sind die schwachen Seiten dieses Tests.

I.33.2.7

Reutlinger Test für Schulanfänger
(RTS)

von Kratzmeier. (167)

Beiheft mit Anleitung und Normentabelle.

Weinheim: Beltz-Verlag. 1969.

Der RTS ist ein Gruppentest (maximal 8 - 10 Kinder) für die Grobauslese von Schulanfängern, der 2 bis 8 Wochen vor dem Schuleintritt oder spätestens innerhalb von 2 Wochen nach der Einschulung durchgeführt werden soll.

Dauer der Durchführung: ca 30 - 35 Minuten.

"Der RTS soll dazu dienen festzustellen, inwieweit ein Kind in geistiger Hinsicht den Anforderungen der Schule gewachsen ist. ...

Aufgaben, die die Differenzierung und Strukturierung optischer Gestalten erfordern, haben hinsichtlich des Erfolges im 1. Schuljahr großen prognostischen Wert. ...

Die Differenzierungsfähigkeit wird also in fast jeder Aufgabe des RTS auf jeweils andere Art geprüft, um zu einer tragbaren und tragsicheren Aussage über den Stand dieser "Grundfunktionen" zu gelangen." (168)

Die vom Autor gegebenen Angaben über die Aufgabenanalyse, die Objektivität, die Reliabilität, die Validität, die Eichung und über die Normen des RTS sind die einzigen Quellen, woher man Informationen über den RTS erhält. Und diese Informationen stellen den RTS als einen brauchbaren und leicht anzuwendenden Gruppenreife-test für die Grobauslese von Schulneulingen dar.

I.33.2.8

Grundleistungstest (GLT) zur Ermittlung der Schulreife von A.Kern (169)

mit Paralleltest (P) zum Grundleistungstest.

Koblenz: Dr. Krieger-Verlag. 1966

Der Kernsche GLT ist einer der bekanntesten Schulreife-tests, und dies nicht nur seiner leichten Anwendbarkeit wegen, sondern auch wegen seines Autors, dessen Name durch sein vielgelesenes Buch "Sitzenbleiberelend und Schulreife" (1966) bekannt wurde. (170)

Sehr viele Autoren haben den GLT angewandt. Die Auffassungen über seinen Wert als prognostisches Mittel, als ergänzendes Hilfsmittel zur Grobauslese von Schulanfängern sind unterschiedlich.

Der GLT ist ein Gruppentest mit zusätzlichem Individualtest, der während der ersten Schultage durchgeführt werden soll.

Für die Dauer der Durchführung und die Anzahl der Vp^{ly} in einer Gruppe fehlen Angaben. Lediglich wird vermerkt, daß bei der Durchführung des Individualtests nur 4 - 5 Kinder gleichzeitig untersucht werden sollen.

Testaufgaben:

- 1: Probe der kindlichen Kritzelschrift
- 2: Nachschreiben eines Satzes
- 3: zeichnerische Darstellung eines Kindes
- 4: Nachahmen der Mengengestalt 10 (in bestimmter Punktkonstellat-ion)
- 5: als Einzeltest: Zahlherstellungsakt (mit einem Griff 2 - 5 Gegenstände geben)
- 6: " " : Zahlfindeakt (2 - 5 Gegenstände in ihrer Zahl erkennen). (171)

Grundgedanke des Kern'schen GLT:

"Der Grad an Fähigkeit zur Gliederung und teilinhaltlichen Beachtung der Umwelt, der Grad der sachlichen Auseinandersetzung und Bereicherung der Wahrnehmungs- und Vorstellungswelt sind ausschlaggebend für die einzelnen Schulleistungen." Kern (Mittelpunkt) all dieser Leistungen ist die jeweilige Art der Aufnahme und Wiedergabe, die zwischen primitiv-ganzheitlichem und differenziert-ganzheitlichem Verhalten, zwischen subjektiver und objektiver Weltauffassung liegt." (172) Im Hinblick auf die Feststellung und Charakterisierung der Schulreife werden drei Stufen der Gliederungsfähigkeit unterschieden:

- Frühphase: ungegliederte Wahrnehmungs- und Vorstellungswelt
 - Mittelphase: teilgegliederte ,
 - Spätphase: gegliederte Wahrnehmungs- und Vorstellungswelt
- Analog will A. Kern drei Leistungsgruppen unterschieden wissen, die durch den Test erfahrbar gemacht werden sollen:
- Leistungsgruppe S: klargestgliederte Leistungen,
 - Leistungsgruppe M: teilgegliederte und
 - Leistungsgruppe F: ungegliederte Leistungen.

"Das Fehlen der Gliederungsfähigkeit bei Schulanfängern verursacht fast ausnahmslos Versagen." (173)

Kritische Auseinandersetzungen mit dem GLT:

Trotz der weiten Verbreitung des Tests, (A. Kern behauptet, daß mehr als 120.000 Schulanfänger mit dem GLT getestet worden seien.), schreibt man ihm neben vielen Vorzügen auch sehr viele Mängel zu. Manche Autoren widersprechen ihm.

.. Bejahende Stellungnahmen:

Breunig (174) mißt z.B. dem GLT neben dem diagnostischen einen großen prognostischen Wert bei. Dasselbe behauptet Wetzell und E. Domay in der Untersuchung: "Hat der Kernsche GLT prognostischen Wert?" (175)

Die hier aufgestellten Behauptungen können aber wegen der zu geringen Anzahl von Stichproben (91, 27 und 44 Schulanfänger) vorerst nicht verallgemeinert werden.

Es gibt umfangreichere Untersuchungen, so von

H. Pott (N = 1303), L. Kemmler und H. Heckhausen (N = 148),

K. Samstag (N = 3477 und N = 2473), von K.-H.

Fehlinghaus (N = 173) (176). Die Autoren sind der

Meinung, daß die Untersuchungen nicht nur die Ergebnisse Kerns vollauf bestätigt haben, sondern daß sie das zugrundeliegende Problem der weitgehenden Schulreife unserer Lernanfänger noch schärfer hervortreten lassen" (177) "daß auch...der Kernsche Test, der die übbare Gliederungsfähigkeit erfaßt, eine gute Prognose des Schulerfolges in den folgenden Jahren" (178) sichert.

- Kritische Stimmen:

- Die Schwächen, welche viele Autoren dem GLT zuschreiben, fundieren sich:

a) auf der Auswahl der einzelnen Items:

Mandl sieht eine hohe Aufgabeninterkorrelation, die keine Schüler- oder Klassenprofilbildung erlaubt. (179)

Trotz der Behauptung Kerns, daß "die im Schulreife-test neuen Gruppen sich etwa im Sinne der G-ausschen Kurve verteilen" (180), hat Kiekheben nachgewiesen, daß der GLT eine -J-Verteilung aufweist. (181)

b) auf der Überbewertung des prognostischen Wertes:

In ihren Untersuchungen stellen G. Heichler (N = 40) (182), G. Keller (N = 78) (183) und H. Bätz (mit 7 Schulanfängern) ^{Klassen} (184) die Frage, "ob denn der Schulreife-test von Kern überhaupt eine Möglichkeit an die Hand gibt, zutreffende Aussagen über die Schulreife eines Kindes zu machen oder gar einschneidende Maßnahmen für den Schulbetrieb von diesen Aussagen her abzuleiten." (182)

c) auf dem Widerspruch der Testergebnisse hinsichtlich der F-Gruppe:

Wenn auch H. Pott (Untersuchung 1: F-Gruppe = 43 % bei N = 1303 / Untersuchung 2: F-Gruppe = 37,6 % bei N = 1328) (177) völlig mit den Kernschen Ergebnissen (F-Gruppe = 25 - 30 %) übereinstimmt, widersprechen K. Samstag (F-Gruppe = 23 % bei N = 3477) (185), H. Kayser/F. Hartke (F-Gruppe = 22 % bei N = 1395) (186) G. Keller (F-Gruppe = 17,3 % bei N = 78) (183) und W. Breunig (Untersuchung 1956: F-Gruppe = 16,7 % bei N = 2378 / Untersuchung 1959: F-Gruppe = 14,3 % bei N = 3328) (187) dem hohen Prozentsatz, den Kern gebracht hat, und der bedeutende "Unruhe" zwischen

Schule und Eltern brachte, weil diese die Schulunreifequalität ihrer Kinder nicht wahrhaben wollten. Auch die weiteren Untergruppierungen der Leistungsgruppen in A, B, C-ungegliedert und C-diffus, wie sie von Kemmler und Heckhausen erarbeitet wurden, oder die spätere Differenzierung nach S, s, M, m, F (in Anlehnung an Kern) können über die Tatsache nicht hinwegsehen lassen, daß "der GLT gerade bei der Auswahl der schulunreifen Kinder mit erheblichen Unsicherheitsmomenten behaftet" ist. (188)

Hier sollte Kern seinen GLT differenzierungsfähiger machen.

Trotz all dieser Widersprüche um den Grundleistungstest hat dieser doch den Vorteil eines geringen Zeitaufwandes und einer leichten Handhabung bei der Durchführung und den Vorteil von geringen Kosten bei der Beschaffung. (189) Und Ingenkamp fügt trotz der vielen Schwächen, die er dem GLT zuschreibt, hinzu: "In der Hand gut eingearbeiteter und erfahrener VL kann er (der GLT) bedeutsame Hinweise zur Grobauslese geben." (190)

I.33.2.9

Flensburger-Schulreife-Untersuchung (FSU) oder auch: "Flensburger Schulreifetest"

von E. Nolte (191)

Der FSU ist ein gemischter Test. Er besteht aus

- einem Gruppentest mit 11 Aufgaben: (in einem Testheft)
 - Formauffassung: Aufgaben 4, 9, 10 und 11
 - Formwiedergabe: Aufgaben 2, 1 und 5, wovon 5 auch Aufschluß über Konzentration und Ausdauer gibt
 - Beziehungserfassung: Aufgaben 3, 7, 8 und 6.

Dauer: etwa 45 Minuten

Zu erreichende Mindestpunktzahl: 89

Wenn diese Mindestpunktzahl nicht erreicht wird, hat sich der betreffende Lernanfänger

- einem Individualtest mit ebenfalls 11 Aufgaben zu unterziehen.

Dauer: ca 40 - 60 Minuten.

"Diesem Vorhaben liegt die richtige und verantwortungsbewußte Erkenntnis zugrunde, daß eine Zurückstellung allein nach dem Ergebnis eines Gruppentests nicht zu rechtfertigen ist." (190)

Das Grundkonzept des "Flensburger-SRT" heißt: (191)

- Er "bildet ein brauchbares Instrument, um die Schulreife jedes Kindes vor der Einschulung festzustellen und läßt damit sichere Schlüsse über den Wert einer Einschulung in diesem Zeitpunkt zu." Weiter : Er
 - "gibt jedem Lehrer die Möglichkeit, sich über den Entwicklungszustand seiner Schulneulinge einen Überblick zu verschaffen" und "ermöglicht insbesondere eine Erkenntnis der Kinder, deren geistig-seelische und körperliche Entwicklung erheblich differenzieren".
- "Den endgültigen Abschluß der Schulreifeuntersuchung bildet die entwicklungsbiologische Diagnose eines Mediziners".

Nolte bringt leider keinerlei wissenschaftliche Argumentationen, erst recht keine testtheoretischen Angaben zur Begründung seines Grundkonzeptes. Er gesteht, daß die Eichung der FSU durch Testverfahren mit Schulanfängern stattfand, "die mehrjährig teils unmittelbar vor, teils um oder teils kurz nach dem jeweiligen Oster-Einschulungstermin vorgenommen wurden." (192)

Eine solche Eichung, die sich auf viele Jahre und zu den verschiedensten Schulzeiterminen erstreckte, garantiert kaum ein Mindestmaß an wissenschaftlicher Basis für die Untersuchung. Hinzu kommen andere Schwächen, die Ingenkamp andeutet (193):

- "Zum Gesamtergebnis der Individualprüfung gibt er (Nolte) keine Hinweise. Der Lehrer muß selbst entscheiden, wieviel nicht gelöste Aufgaben ihm noch tragbar erscheinen, welche Ausfälle seines Erachtens durch andere positive Lösungen ausgeglichen werden können." Ingenkamp folgert hieraus:
- "Als Test im Sinne eines wissenschaftlichen Untersuchungsverfahrens kann die Individualprüfung nicht angesehen werden, weil "in diesem Teil der Untersuchung ein zu breiter Raum für die subjektive Einschätzung des jeweiligen Lehrers" gegeben ist."
- Auch "die praktische Durchführung der Individualprüfung stößt an größeren Schulen auf erhebliche Schwierigkeiten, da 40 - 50 % aller Lernanfänger dafür in Frage kommen und unmittelbar im Anschluß an die Auswertung

- des Gruppentests untersucht werden sollen."
- Da wissenschaftlich gesicherte Auswertungskriterien fehlen, wird sich der kritische Benutzer bei einer Neubearbeitung dieses Verfahrens vor allem ein Handbuch mit ausführlichen Angaben, eine weitergehende Objektivierung und Normierung, sowie eine stärkere Berücksichtigung der sozialen Aspekte und der Verhaltensbeobachtung wünschen, verbunden mit einem durchdachten Eintragungsbogen für alle Ergebnisse."
- "Unter diesen Umständen", so schließt Mandl (192),
 "ist von einer Verwendung der FSU abzuraten."

I.33.2.10

Wiener Schulreifetest, Form A (WST A)
auch: Schulreifetest WST A

von E. Karas und M. Seyfried (194)
 Weinheim: Beltz-Verlag 1962

Der "Wiener Schulreifetest, Form A" wurde in Österreich entwickelt und ist ein Gruppentest (12 - 15 Kinder pro Gruppe) mit obligatorischer Einzeluntersuchung. Der Test soll innerhalb von vier Monaten vor Beginn des Schuljahres stattfinden und beansprucht 1 Stunde für die Gruppenuntersuchung und noch 1 Stunde für die Individualuntersuchung. Daß diese Zeit nicht ausreicht, ist aus den Angaben der Autoren ersichtlich, wenn sie für jedes Kind 5 Minuten Testzeit vorschreiben und jede Gruppe mindestens 12 Kinder umfassen soll. Eine Stunde wird die "reine" Einzeluntersuchung dauern, ohne die Zwischenzeit zu berücksichtigen.

Zielvorstellung des "WST A" :

- Die Komponenten der Schulreife erfassen, (die intellektuellen, sozialen und körperlichen Reifemerkmale)
- die Nachteile der Gruppenuntersuchung durch die Verbindung mit einer kurzen Einzeluntersuchung ausgleichen,
- zusätzlich die Möglichkeit einer heilpädagogischen Früherfassung bieten,
- den wissenschaftlichen Anforderungen genügen und
- ökonomisch sein. (195)

Die Untersuchung enthält insgesamt 11 Aufgaben: 7 für die Gruppen- und 4 für die Einzeluntersuchung. Anleitungen zu den Aufgaben werden nur verbal gegeben. Die Anweisungen für den VI sind zweckmäßig, klar und ausreichend, die Auswertung ist einfach. Wegen der Heterogenität der Items kann ein Schüler-, beziehungsweise ein Klassenprofil erstellt werden. Eine Reihe von statistischen Erarbeitungen von in vielen Untersuchungen gewonnenen Daten sprechen für die wissenschaftliche Sicherung des "WST A".

Für oder gegen die Brauchbarkeit des Testverfahrens sollen Ingenkamp und Mandl zu Wort kommen:

- Ingenkamp ist hinsichtlich der kritischen Stellungnahme über die sachliche Bewertung des "WST A" sehr zurückhaltend. Seine Vorsicht kann als Optimismus dem Test gegenüber bewertet werden. Hier einige seiner Äußerungen:

"Die statistische Sicherung des Tests ist schwer zu beurteilen."

"Die Gültigkeit wurde empirisch durch Vergleich mit dem Schulerfolg ermittelt und ergab Koeffizienten von 0,545 ($n = 476$) nach einem Jahr und 0,63 ($n = 242$) nach drei Jahren." (196)

Mandl führt aus: "Zum WST wurden eine große Zahl von Validitätsuntersuchungen durchgeführt. Die Koeffizienten (Produkt-Moment) liegen zwischen 0,545 und 0,681 (korrigiert: 0,663 und 0,882) und sind relativ hoch." (197)

Zur Aufgabenanalyse schreibt Ingenkamp:

"Die Aufgaben des Tests sind aus anderen Tests entnommen worden. Die Autoren haben daher die Aufgabenanalyse zum Teil erspart."

Mandl sieht es anders: "Schwierigkeitsindizes, Trennscharfeindizes und Aufgabeninterkorrelationen sind angegeben (Karas und Seyfried 1962; Seyfried 1966) ."

- Bezüglich der Brauchbarkeit, besonders im Bereich der schwachen Kinder, vertritt Ingenkamp folgende Meinung: "Differenzierte Untersuchungen besonders über den prognostischen Wert bei schwach schulreifen Kindern fehlen. .. Besonders die später sehr schwachen

Kinder waren im Test nicht erkennbar."

Mandl dagegen: "Die Gesamtpunktwerte sind annähernd normal verteilt. Im kritischen unteren Bereich streut der Test gut. Umfangreiche Normentabellen sind vorhanden. ... Durch die Kombination von Gruppen- und Einzeltest mit Zusatzverfahren und Erfassung der körperlichen Entwicklung scheint ein guter Ansatz für einen umfassenderen Schulreife-test gefunden worden zu sein, was sich auch in den verhältnismäßig hohen Validitätskoeffizienten zeigt."

I.33.2.11

Wiener Schulreife-test, Form B (WST B)
auch: Schulreife-test "WST B"

von E. Karas und H. Seyfried (198)

Wien: E. Ketterl-Verlag. 1967

Der "WST B" ist, wie seine Autoren behaupten, "kein Paralleltest zur Form A, sondern eine Zweitform, der A-Form fast gleich.

Nur zwei Unterschiede gibt es:

- In der B-Form fehlt die 6. Testaufgabe vom Gruppentest, und
- im Einzeltest wurde die Aufgabe "Rechts und links unterscheiden" (Aufgabe 1) durch die Aufgabe "Farben benennen" ersetzt.

Die Autoren halten den "WST B" für eine verbesserte Form des "WST A".

I.33.3

Zusammenfassung

In diesem Kapitel I.33.2 der vorliegenden Arbeit wurden die deutschsprachigen Gruppentests zur Ermittlung der Schulreife von Schulanfängern, kurz zusammenfassend, beschrieben. Die positiven und negativen Merkmale jedes einzelnen Testverfahrens sind dabei kritisch betrachtet und bewertet. Grundlagen hierfür: die herkömmliche Testliteratur, die wissenschaftliche Diskussion und zahlreiche Schulreifeuntersuchungen. In der folgenden tabellarischen Übersicht soll nun versucht werden, diese erarbeiteten Merkmale gegenüberzustellen und die einzelnen Testverfahren gegenseitig abzuwägen.

Testverfahren: Merkmale:	Vergleiche: Kap. I.33.2.									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.) Organisation des Tests:										
- <u>Form:</u>										
- Vortest gegeben		ja								
- Gruppentest allein	A/B	(A) B C	+ /	+	T-E	+	+	+	G	+
- G.-T. mit Einzeltest			+					+	J	+
- Paralleltest	ja				ja			ja		
- Test in Kurzform	A B			für Spre						
- Ergänzung durch Arzt									+	
- <u>Charakter:</u>										
- verbal				}+						
- non verbal	+		+			+		+		
- mit Spielcharakter					+					
- besonders Zeichentest					+					
↳ <u>Durchführung:</u>										
- Zeitpunkt in Relation zur Einschulung:	vor				nach	vor	vor nach	nach	vor	vor
- Dauer (in Min.)	120	50 bis 120		90		30	bis 35		ca 45	60
- Gruppenstärke: (bis)	viele	18	5	15	15	15	10	IT: 4-5		
- <u>Anleitungen:</u>										
- Literatur	+									
- Handbuch				+	+				M	
↳ Beiheft						+	+	M		
- Aufgabenanleitungen	+	kurz	+			mdl			kurz	mdl
- Anleitungen zur Auswertung	+								kurz	
- Anlgt'n. mit Beispielen	+				+			M	M	
- <u>Zielvorstellung:</u>										
- Grobauslese (angesprochen)	+				+	+	+	+		
- weitere Erhebungen	+									
- Erfassung durch										
- Schülerbeobachtung	+			+					+/w	
- <u>Auswertung:</u>										
- quantitative	+	% Platz			Rch- kte					
- qualitative	+	M						kurz	W	
↳ <u>Schulreifeprofil:</u>										
- prognostischer Wert	+				oben + unten M		für über- l. Sch-be- jahr wert.			
- allgemeines SR-Profil	+							+		
- Schülerprofil			+	addi- tiv	W			M	+	
- Klassenprofil					Reife- gruppe			unsicher		

Testverfahren:		Vergleiche: Kap. I.33.2.									
Merkmale:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a.) <u>Wissenschaftl. Absicherung:</u>											
<u>allgemein:</u>			ja	Aufl. 63/64 ja ^(x)							+
<u>Aufgabenanalyse:</u>		+ / W		M	M	+		+			W
- Schwierigkeitsgrad der Aufgaben		+	o. A	zu lei.			unter- sch.		Grad	0,26	+
- ihr Differenzierungsgrad			o. A	ge- ring	M						
<u>Gütekriterien:</u>			A+								
- Objektivität		+		M ^(x)	ger.				um- s t r i t t e n	GT: M 0,94	
- Reliabilität (Zuverlässigk.)		0,84	B ₁ 0,93	M ^(x)	M	0,92		+		0,91	
- Validität (Gültigkeit)		0,75	0,625	M ^(x)	M	0,70		+		0,62 0,56	0,545 0,63
- Normierung		+		M ^(x)		+ / W		+		M	
- Items-Interkorrelation					klein		hoch				
b.) <u>Funktionsbereiche:</u>											
Gesamtentwicklung:		+	M	+	+				+	+	
Wia.: allgemeines Verhalten		+	M		+						
Arbeitsverhalten		T			B						
Leistung									Grü: SM/F		
<u>Form und Gestalt</u>			+	+							
<u>Spez.: Schulreife:</u>											
- geistige: (generell)		+	+	3	+			+	+		
U.a.: Fähigkeiten		+					+				
Differenzierungsfäh:						+	+	+	+		
Intellekt. Begabung			+		+						+
↓ <u>willensmäßige:</u>		T/B					+				
u.a.: Arbeitshaltung		B	+		B	+	+			B/W	
- <u>soziales:</u>		T/B			B	Indi- rekt				W	+
↓ <u>körperliche:</u> (erwähnt)											+

Leichenerklärung:

- : in der Literatur positiv erwähnt
- : genauere Ausführungen wünschenswert
- : Angaben bemängelt
- : Funktionsbereiche durch Test erfahrbar
- : " durch Beobachtung während des Tests erfahrbar

Abkürzungen:

- Auf.: Auflage
- ger.: gering
- Grü.: Gruppe
- GT : Gruppentest
- IT : Individualtest
- untersch.: unterschiedlich
- zu lei.: zu leicht

... aufgrund der vorangegangenen Studien scheint es gelungen zu sein, wieder einmal den guten wissenschaftlichen Ruf und die praktische Tauglichkeit der für den praktischen Teil dieser Arbeit (Abschnitt 2) verwendeten Weilburger-Test-Aufgaben von Hetzer und Trent verifiziert zu haben.

Abschnitt II : Eigene Untersuchungen in Griechenland -----

II.1 Überleitung zur eigenen Untersuchung -----

II.11 Schulreifeforschung in Griechenland

Die zahlreichen Untersuchungen im Bereich "Schulreife", "Schulfähigkeit", "Einschulungsalter", Entwicklung von Schulreifetests, "Schulreife und Schulerfolg", "Sitzenbleiberehend" u.s.w. der im 1. Abschnitt erwähnten Autoren in Deutschland und das fast gänzliche Fehlen derartiger Literatur in Griechenland lösten ein großes Interesse aus, dieses Thema "Schulreifetests in Griechenland" abzuhandeln. Es gibt in diesem Jahrhundert keinen Pädagogen in Griechenland, der sich mit diesem entscheidenden Problem der Schulreife befaßt hat..

Vielleicht wußte man, daß "nahezu jede auf einem Test beruhende Aussage eine Wahrscheinlichkeitsaussage ist, mit einem gewissen Irrtumsrisiko" behaftet, und daß jeder "Versuchsleiter (Vl) genügend mit der wissenschaftlichen Diagnostik vertraut sein muß, um die Ergebnisse des Tests sachgerecht interpretieren zu können". (199)

Das Risiko eines Irrtums hielt die meisten unserer griechischen Pädagogen von der Anwendung einschlägiger Schulreifetests ab, weil sie auch für die sachgerechte Interpretation der Testergebnisse nicht entsprechend vorgeschult waren.

Was in Griechenland für die Einschulung von Schulanfängern bestimmend war, - und noch ist -, ist das jeweilige, empirisch nicht fundierte, staatliche Schulgesetz.

Würde aber die Frage gestellt, worauf dieses Schulgesetz basiere: "Stützt es sich auf empirische Untersuchungen, oder ist es ein Niederschlag dessen, was zur jeweiligen Zeit in "Europa" oder in "Amerika" als modern erscheint?", dann müßte die Antwort heißen:

Alle bis jetzt in Kraft getretenen griechischen Schulgesetze sind, soweit sie den Bereich der Einschulung von Schulanfängern betreffen, ohne "einheimische" Voruntersuchungen und damit ohne empirische Absicherung eingeführt worden. So findet man in den einschlägigen Schulgesetzen der letzten 150 Jahre die unterschiedlichsten Auffassungen, die das "Einschulungsalter" bestimmt haben.

Gegeben, daß das Schuljahr in Griechenland jeweils am 10. September des laufenden Jahres begann, (Mit dem Schuljahr 1977/78 wird der Schuljahrsbeginn auf den 1. September festgelegt.), schrieb das Schulgesetz vom 18. Februar 1834, Artikel 6, folgendes vor:

" Alle Kinder, die zu einer Gemeinde gehören, die eine Schule hat, sind verpflichtet, vom 5. Lebensjahr (vollendet mit der Einschulung) bis zum 12. Lebensjahr (vollendet) die Schule zu besuchen." (200)

Die Schulgesetze der Jahre 1889, 1892 und 1895 schrieben, - und dies ohne weitere Begründung -, als Einschulungsalter das vollendete 6. Lebensjahr vor, wohingegen das Schulgesetz des Jahres 1899 wieder das vollendete 5. Lebensjahr als Einschulungsalter eingeführt hat.

In der Begründung der Vorverlegung des Einschulungsalters scheint ein erster Ansatz "wissenschaftlicher" Fundierung zu liegen. Es heißt da: "Klimatische Gründe wirken für die "frühzeitigere Entwicklung" von Kindern mit. Nur Kinder, deren Verspätung, sowohl der kognitiven als auch der somatischen Entwicklung, festgestellt wird, müssen nach der Vollendung des 6. Lebensjahres eingeschult werden, wie das in anderen Ländern geschieht.

Mit anderen Worten bestimmen wir die 7-jährige Schulpflicht in der Volksschule (mit Anfang des 6. Lebensjahres bis zum vollendeten 12. Lebensjahr) und so befinden wir uns in völliger Diskrepanz zum Schulgesetz BTM^o von 1895, das, völlig unbesonnen und in blinder Nachahmung des anderswo Geschehenen, das ^{begonnene} 7. Lebensjahr als Einschulungsjahr bestimmt hat." (201)

Was aber die "Spätentwickler" betrifft, schreibt weder das Schulgesetz von 1899 vor, noch enthält die pädagogische Literatur dieser Zeit keinerlei Angaben darüber, wie die Spätentwicklung wissenschaftlich gesichert festgestellt werden kann und welche diagnostischen Untersuchungen hierzu anzustellen sind. Es scheint sicher zu sein, daß nur schwere Sonderfälle von "schulunreifen" Kindern, beziehungsweise Spätentwicklern, erfaßt werden konnten.

Das Schulgesetz von 1913, das bis 1964 in Gültigkeit war, setzt das Einschulungsalter wieder auf das vollendete 6. Lebensjahr fest, Stichtag: der 31. Dezember des Einschulungsjahres.

Als einzige Begründung dieser Änderung des Einschulungsalters wird angeführt: "Dieses Einschulungsusalter (vollendete 6. Lebensjahr) ist das heutzutage allgemein geltende, berücksichtigt es doch die frühzeitigere Reife und Entwicklung der griechischen Schulkinder." (202)

Im Jahre 1964 wurde eine wesentliche pädagogische und schulorganisatorische Reform vollzogen.

Als Einschulungsalter wurde, und auch dies ohne wissenschaftliche Begründung, das 5;6 Lebensjahr mit Stichtag 1. Oktober des Einschulungsjahres bestimmt.

Siehe Artikel 4 des Schulgesetzes 4379/1964!

Das im Jahre 1970 (Schulgesetz 651/1970) und besonders das im Jahre 1976 (SchG 309/1976) verabschiedete Schulgesetz, das die neunjährige Schulpflicht eingeführt hat, sehen für das Einschulungsalter keine Änderung vor.

So gelten heute noch die Verordnungen des SchG 4379/1964.

Da aber jede Dokumentierung in Einschulungsfragen fehlt, scheinen andere Gründe in der Bestimmung des Einschulungsalters als wissenschaftliche eine Rolle zu spielen.

XIROTYRIS, Joan., (1963) hat vielleicht recht, wenn er schreibt: "Manchmal denken und wollen die Zuständigen (Politiker) die Dauer der Schulbesuchszeit verlängern, aber wie? Das fällt leicht: Man vermindert das

Einschulungsalter. In diesem Falle stützt sich diese Herabsetzung auf keine wissenschaftliche Untersuchung."

(203) Der gleiche Autor schreibt zum Thema Herabsetzung des Einschulungsalters und Schulleistung:

"Wir haben beobachtet, daß in zehn Fällen, in denen Schüler ein Jahr früher als ihre normal eingeschulten gleichaltrigen die Schule begannen, neun Schüler in ihren Leistungen zurückblieben und ihr Abitur mit einer niedrigen Abschlußnote erhielten und nur einer eine hohe Abschlußnote erhielt." (204)

II.12

Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit
eines Schulreifetests in Griechenland

In Anbetracht des Mangels an geeigneter Testliteratur in Griechenland und der damit verbundenen praktischen Erfahrungen wissenschaftlich fundierter Testanwendung einerseits und wegen der vorerwähnten Bedingungen andererseits, wie sich "Schulreformen" und , in ihrem Rahmen, Änderungen des Einschulungsalters vollziehen, schien ein Studium des deutschen Schulwesens und der mit ihm beinhaltenen Fragen der Schulreife und Einschulung dringend geboten. Die Ergebnisse dieses Studiums sollten in der Lage sein, dem empirischen Bereich griechischer Pädagogik neue Erkenntnisse zu bieten und Lücken wissenschaftlicher Schul- und Unterrichtsforschung schließen zu helfen.

Zum Thema Schulreife und Einschulung griechischer Kinder speziell: Die Feststellung des optimalsten Einschulungsalters gehört zum Unterrichts- und Erziehungsauftrag der Schule. Optimales kann aber nur durch wissenschaftliche Befragung erreicht werden, deren Populationsdaten eben durch Testverfahren mitgeliefert werden. Da aber ein Lehrer nur dann seine Schüler testen darf, "wenn dazu eine pädagogische Notwendigkeit besteht, wenn er zur Erfüllung seines Unterrichts- und Erziehungsauftrages wesentliche Förderung erfährt" (205), so ist damit die dringende Notwendigkeit belegt, deutsche Testverfahren dem griechisch-pädagogischen Raum zugänglich zu machen und zu prüfen, ob eine Übertragbarkeit von deutschen Schulreifetests auf griechische Kinder gegeben, d.h. möglich ist. Dabei darf keinesfalls die Meinung vertreten werden, (206) , daß Gruppen-Schulreifetests als individuelles Selektionsinstrument angesehen werden.

Hetzer H. sieht die Brauchbarkeit von Gruppentests darin, daß sie eine Grobauslese darstellen, die eine erste Orientierung über den Stand der entwicklungsmäßigen Schulreife von einzuschulenden Kindern vermitteln und "die Bewältigung der großen Zahl von Schulanfängern praktisch möglich machen" soll. (207)

Die Verwissenschaftlichung auch des Erziehungs- und Unterrichtswesens läßt den Bedarf an prognostisch relevanter

Informationen in Deutschland, wieviel mehr in Griechenland, rapide anwachsen. (208)

Alle Autoren, um außer den bisher erwähnten noch einige andere zu nennen: Husen (1962), Goldberg u.a. (1966), Yates (1966), Prell u.a. (1971), betonen übereinstimmend, daß Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auch unterschiedlicher pädagogischer Führung bedürfen, wenn man Chancengleichheit verwirklichen will. (209)

Einschneidende Maßnahmen zur Realisierung von Chancengleichheit dürfen aber nur dann getroffen werden, wenn sie durch zuverlässige prognostische Informationen fundiert sind. Diese hingegen werden aus objektiven Meßinstrumentarien, sprich Tests, gewonnen und sollen in ihren ernsthaften Aussagen helfen, "bei ständig wachsenden Erfordernissen in der Schule Schulleistungen und Bedingungsfaktoren der Schulleistung zu diagnostizieren und prognostische Entscheidungen zu treffen." (210)

Aus alledem geht das dringende Bedürfnis hervor, auch in Griechenland Schulreife-testverfahren zu initiieren. Sind aber der Valenz von Schulreife-tests bezüglich der Durchführung ihrer Verfahren und ihrer Interpretationen Grenzen gesetzt (Siehe hierzu "Bedingungen", unter denen Testverfahren angewendet und durchgeführt werden sollen: Kap. I.331), so muß man sicher auch bei Übertragung von deutschen SchRT's auf griechische Verhältnisse bestimmte Grenzen sehen und setzen.

Die wichtigsten wissenschaftlichen Gegenargumente für die Übertragung könnten sein:

a) Hetzer H. und L. Tent haben ihre "Weilburger Test-Aufgaben aus einer bestimmten Problemstellung heraus entwickelt und der Problemstellung entsprechend gestaltet: "Der Aufgabenzusammenstellung liegt eine durchdachte kinderpsychologische Konzeption zugrunde. Hier werden nicht Einzeltests nacheinander aufgereiht, hier werden Schwerpunkte gebildet und Bedeutungen gewogen." (211)

- Durch ein eingehendes Studium der Entstehung der WTA, (Problemsituation, Schwerpunktbildung und der aus ihr resultierenden 10 Aufgabenstellungen), konnte gefolgert werden, daß die gleichen Vorbedingungen

für die Übertragbarkeit des Testverfahrens auf griechische Schulverhältnisse gegeben sind, d.h. daß die WTA durchaus auch für griechische Kinder angewandt werden können. (212)

(Erster Schritt, bevor überhaupt an eine praktische Durchführung des Verfahrens zu denken war,)

- b) Die WTA sind nach bestimmten Konstruktionsmerkmalen aufgebaut, berücksichtigen spezifische Verfahrenssituationen, verlangen Vorkenntnisse über die zu untersuchenden Kinder und sind schließlich durch die Eigenart ihrer Population besonders geeicht.

- In dem Kap. II.23: "Auswahl des Schulreifetests" und im Kap. II.24: "Auswahl der Versuchspersonen (Vpn)" (213) wird über die Kriterien zu sprechen sein, die zur Verwendung der WTA Anlaß gaben.

- c) Stellt die Verwendung eines deutschen Testverfahrens bei unterschiedlichen Schulgesetzen in Deutschland und Griechenland eine Verifizierung der Testergebnisse nicht in Frage? Griechisches Schulgesetz: Frühere Einschulung, keine Zurückstellungen oder Überweisungen zur Sonderschule von griechischen "schulunreifen" Kindern, u.a. Merkmale des griechischen Schulwesens.

- Die WTA sind für ein Einschulungsalter deutscher Kinder im Lebensalter von 5;10 - 6;9 vorgesehen. Die gesetzliche Schulpflicht griechischer Kinder beginnt mit dem Alter von 5;6 - 6;5 Jahren. Dieser Altersunterschied von vier Monaten kann unter der gegebenen Voraussetzung, daß die zu untersuchenden Kinder einer griechischen Mittelstadt zugehören, als irrelevant bezeichnet werden, weil, nach wissenschaftlicher Dokumentierung, klimatische Einflüsse die physisch-psychische Reifung beschleunigen. Wenn auch die "klimatischen Beeinflussungen" angesichts klimatischer Untersuchungen noch umstritten sind, vertritt Saller, K., (1964), die Auffassung: "Das Klima schließlich wirkt durch seine verschiedenen Faktoren und mit ihnen auch als Komplex in der verschiedensten Weise teils mutierend und auslösend, teils prägend und in verschiedenstem Ausmaß als

Makro-, als Lokal- und schließlich als individuelles Kleinklima auf die Organismen..." (214).

FTENAKIS, Wassilios, (1976); führt aus:

"Jahres-, Wochen- und Tagesrhythmik spielen bei der somatischen Entwicklung und der Konstitution im allgemeinen eine ausschlaggebende Rolle". (215)

Ftenakis stützt sich in seiner Dissertation auf Untersuchungen vieler Autoren.

Da das Klima in Griechenland wesentlich milder als in Deutschland ist, kann angenommen werden, daß griechische Kinder einer Mittelstadt früher reif werden und den Anforderungen der WTA entwicklungs-mäßig gerecht werden.

- d) Sind nicht für die Verwendung der WTA bei unterschiedlichem Lehrplan für die Eingangsklasse einer deutschen Grundschule gegenüber der einer griechischen und der damit verbundenen unterschiedlichen Anforderungen Bedenken anzumelden? (216)

- Aufgrund einer fünfjährigen Erfahrung mit deutschen Schulen und einer solchen von 25 Jahren als Lehrer in griechischen, kann die Ansicht vertreten werden, daß zwischen deutschen und griechischen Lehrplänen im allgemeinen keine relevanten Unterschiede zu verzeichnen sind.

Im griechischen Lehrplan ist allerdings manche "Verdichtung" des Lehrstoffes zu bemerken, da bis zum Schuljahr 1975/76 noch eine 6-jährige Schulpflicht bestand.

Dies würde aber für die Leistungsfähigkeit der griechischen Kinder sprechen, weil sie trotz der "Verdichtung" des Lehrplanes überwiegend das Ziel der ersten Klasse erreicht haben.

(Vergleiche hierzu die Angaben des Versuchsleiters zum Tatbestand : Erfahrung mit Schulen: (217) !)

II.2 Durchführung der Schulreifeuntersuchungen

II.21 Darstellung der Hypothesen

II.21.1 Haupthypothese:

Das Gruppentestverfahren WTA weist einen ausreichenden Validitätsgrad auf, um zuverlässige Prognosen über den Schulerfolg 6-jähriger griechischer Kinder (Probanden) treffen zu können. 

II.21.2 Subhypothesen:

II.21.2.1 Die Interkorrelationen zwischen den einzelnen Subtests fallen so niedrig aus, daß angenommen werden kann, daß pro Subtest eine unterschiedliche Fähigkeit zur Schulreife erfaßt wird. 

II.21.2.2 Die ins Griechische übertragenen Items der WTA sind in ausreichendem Maße trennscharf. Sie weisen einen der ursprünglichen (deutschen) Form nicht wesentlich abweichenden optimalen Schwierigkeitsindex auf. 

II.21.2.3 Der Reliabilitätskoeffizient der WTA bei griechischen Probanden weicht nicht wesentlich von den r_{tt} der deutschen Vpn ab.

II.22 Extrahierung relevanter Moderatorvariablen

Im folgenden werden einige Hypothesen aufgestellt, die helfen sollen, Einflußgrößen zu finden, die, außerhalb der Testsituation liegend, einen modifizierenden Einfluß auf die Test-, beziehungsweise Schulleistung haben.

II.22.1 Die Berufstätigkeit des Vaters eines Pbn. stellt eine wesentliche Determinante für seine WTA-Scores und seine Schulleistung dar.

II.22.2 Kinder, deren Eltern eine Abiturprüfung abgelegt, bzw. ein Hochschulstudium abgeschlossen haben, erzielen beim WTA bessere Testergebnisse und auch bessere Schulleistungen als Kinder, deren Eltern nur eine Elementarausbildung genossen haben.

II.22.3 Kinder, die vor ihrer Einschulung einen Kindergarten besucht haben, weisen beim WTA höhere Scores auf. Ihr Schulerfolg im 1. Schuljahr ist garantierter als bei Kindern, die keinen Kindergarten besucht haben.

- II.22.4 Der erfolgreiche Volksschulabschluß wird nicht vom Kindergartenbesuch beeinflusst.
- II.22.5 Hinsichtlich der Test- und Schulleistung liegen geschlechtsspezifische Unterschiede vor.
- II.22.6 Die erreichten Rohpunktzahlen bei den WTA nehmen mit zunehmendem Alter der Kinder höhere Werte an, d.h. die Rohpunktzahlen steigen mit zunehmendem Alter.
- II.22.7 Desgleichen zeigen ältere Kinder einen besseren Schulerfolg als jüngere Schulkinder.
- II.22.8 Die Pbn. des 2. Quatralalters weisen im Schulerfolg einen signifikanten Unterschied zu denen des 1. Quatralalters auf.
- II.22.9 Es gibt Subtests, die einen höheren Voraussagewert für den späteren Schulerfolg haben.
- II.22.10 Schere nach der Einschulung exogene Vorkommnisse bzw. Elternschei^wdung, Elterntod, Stiefkindsituation spielen einen negative Rolle auf die Schulleistung der Kinder.
- II.22.11 Die Bejahung bzw. die Ablehnung eines Schülers seitens seiner Mitschüler kann eine entscheidende positive bzw. negative Rolle für seine Laufbahn spielen.

II.23

Auswahl des Schulreifetests

II.23.1

Die Auswahl des geeignetsten aller gegebenen Schulreife-Gruppentests für unsere Untersuchung der Schulreife griechischer Kinder gestaltete sich sehr schwierig:

- Intensives Studium der einschlägigen Testliteratur in Deutschland (Vergleiche hierzu Kap. I.33, Seite 52 - 77!) unter besonderen Berücksichtigung der theoretischen Fundierung der vorhandenen Schulreife-Gruppentests, ihrer Ökonomie und nicht zuletzt ihrer optimalsten Einsetzbarkeit, die sich aus dem Vergleich der einzelnen Testverfahren ergab. (Siehe hierzu Vergleichstabelle Seite 75 - 77, Kap. I.33.3: Vergleichende Zusammenfassung!)
- Prüfung, welches Testverfahren, adaptiert auf die eigentliche Testsituation in Griechenland, das ergiebigste sei und daher anwendbar.

II.23.2

Die "Weilburger Testaufgaben - WTA" von H. Hetzer und L. Tent, revidierte Fassung von 1969, (218), haben einmal einen guten Ruf in der Fachliteratur, wenn man der Meinung bekannter Testforscher wie K. Ingenkamp (219), G. Keller (220), W. Cordt und K. Walter (221) und der Ansicht folgender Mitarbeiter des Institutes für Pädagogik II an der Universität München: A. Krapp, H. Mandl und Prell, folgen will.

Zum anderen bieten die WTA netliche Vorteile:

1.) theoretische Vorteile:

- "Der Aufgabenzusammenstellung liegt eine durchdachte kinderpsychologische Konzeption zugrunde". (222)
- Die WTA verfügen über eine statistisch gut fundierte, wissenschaftliche Absicherung. (223)

2.) praktische Vorteile:

- Die WTA sind ein ökonomisches Testverfahren im Sinne G. Lienerts (224):
 - Eine kurze Durchführungszeit wird beansprucht,
 - wenig Material verbraucht;
 - das Verfahren ist einfach zu handhaben,
 - als Gruppentest durchführbar und
 - schnell und bequem auszuwerten.
- Die WTA sind ein "nonverbaler"-sprachfreier Gruppentest und bringen als solche weniger theoretisch-statistische wie auch weniger praktische Durchführungsprobleme.

II.23.3 Parallelttest:

Als Parallelttest zu den WTA wurde das einzige derzeit erschienene und noch nicht in Griechenland standardisierte "Psycholinguistische Testverfahren" (amerikanisch: ITPA) mitverwendet. Der Titel des ins Griechische übertragene Test heißt: "Illinois-Test zur Ermittlung der psycholinguistischen Fähigkeiten". Anwendung: bei 6- und mehrjährigen Kindern. Er wurde von Professor I. PARASKEYOPOULOS unter Mitarbeit des Leiters der Pädagogischen Hochschule Athen, Dr. THEODOROPOULOS, in die griechische Sprache übersetzt.

Der ITPA ist ein Einzeltestverfahren und besteht aus folgenden 12 Aufgabengruppen:

Aufgabe 1: "Deutung und Erklärung akustischer Vorstellungen"

50 einfache Aussagen werden nacheinander gesprochen, die der Proband zu verstehen und mit "ja" oder "nein" zu beantworten hat.
Beste Benotung: 50 Punkte.

Aufgabe 2: "Deutung und Erklärung optischer Vorstellungen"

Nacheinander werden der Vp 40 Bilder gezeigt. Diese soll nun entscheiden, zu welchem Teil des vorgezeigten Bildes ein anderer Bildteil (Ausschnitt) paßt.
Beste Punktzahl: 40 Punkte.

Aufgabe 3: "Gedächtnis (Erinnerung) optischer Folgen"

25 Bildausschnitte werden dem Pn vorgelegt, die er aus einem erweiterten Bild wiedererkennen soll.
Höchstpunktzahl: 25 Punkte.

Aufgabe 4: "Zusammenhang zweier Begriffe oder Tätigkeiten aufgrund akustischer Vorstellungen"

Die Beziehung zweier Begriffe oder Tätigkeiten werden dem Pdn. genannt. Er hat analog hierzu die Beziehung zweier anderer Begriffe oder Tätigkeiten zu benennen.
Beste Punktwertung: 42 Punkte.

Aufgabe 5: "Gedächtnis (Erinnerung) akustischer Folgen"

28 Zahlengruppen, mit einfachen von 2 Zahlen beginnend und steigend bis zu komplizierten Gruppen von 8 Zahlen, auch je zwei Gruppen zusammenfassend, werden dem Pbn vorgesprochen. Die Vp muß diese Gruppen zuverlässig wiederholen.
Zu erreichende Punktzahl: 28 Punkte.

Aufgabe 6: "Beziehung optischer Vorstellungen"

42 Bilder werden der Versuchsperson vorgelegt, (nacheinander). Von je vier Bildern sind ähnliche oder annähernd ähnliche zu erkennen.
Punktzahl: 42 Punkte.

Aufgabe 7: "Vervollständigen optischer Vorstellungen"

Vier Bildschnitte bekannter Dinge werden dem Pbn. vorgelegt. Im Nacheinander soll die Darstellung erkannt und dem 'Ganzen' zugeordnet werden.
Punktgebung: 20 Punkte.

Aufgabe 8: "Wörtlicher Ausdruck"

Vier nacheinander dem Pbn. vorgelegte Gegenstände (Bällchen, Würfel, Briefumschlag, Knopf) sollen in 10 Fragen pro Gegenstand auf ihre Charakteristika und ihrer jeweiligen Beziehung zu Personen oder anderen Dingen erfragt und beantwortet werden.

Zu erreichende Punktzahl: 40 Punkte.

Aufgabe 9: "Ergänzung unvollständiger Sätze"

Der Vl zeigt dem Pbn. ein Bild und beginnt einen zum Bild passenden Lückentext, der vom Pbn. zu ergänzen ist.

Umfang: 33 Sätze. Da für manche Ergänzungen mehrere Wörter gebraucht werden müssen, beträgt die zu erzielende Punktzahl: 57 Punkte

Aufgabe 10: "Motorischer Ausdruck durch Nachahmung"

14 Bilder werden dem Pbn. nacheinander vorgelegt, jedes Bild gibt einen oder zwei zusammenhängende Gegenstände oder Instrumente wieder.

In Nachahmungsbewegungen ist der Verwendungszweck und Verwendungsweise der gezeigten Gegenstände wiederzugeben.

Aufgrund mehrerer Nachahmungsmöglichkeiten bei einigen Gegenständen wird die beste Punktzahl auf 41 Punkte festgesetzt.

Aufgabe 11: "Vervollständigung unvollständiger Wörter"

30 unvollständige Wörter, in denen ein Konsonant oder ein Vokal fehlt (z.B. Zu-er /Zucker, Fahr-r-d/Fahrrad), sollen durch den Pbn. sinnhaft erkannt und dann als vollständiges Wort ausgesprochen werden.

Punktzahl: 30 Punkte.

Aufgabe 12: "Synthese getrennt ausgesprochener Laute"

Der Vl spricht drei Wörtergruppen mit steigendem Schwierigkeitsgrad.

Die erste Gruppe umfaßt 7 aus ^{vier} einfachen Lauten bestehenden Wörtern, z.B. H-a-u-s, B-e-r-g usw. Die zweite Gruppe enthält 21 Wörter aus 2 - 7

Lauten, wie z.B. "j-a" oder "M-u-t-t-e-r" u.a. Die Vp soll den Zusammenhang dieser Lautfolge erkennen und begreifen, um das Wort selbst dann laut auszusprechen.

Die dritte Wörtergruppe enthält acht Wörter, aus 4 - 8 Lauten bestehend, aber ohne Laut zu Anfang, in der Mitte und am Ende des Wortes zu nennen. Aus diesen Wortfragmenten soll die Vp ein sinnvolles Wort bilden und aussprechen.

Vorgesehene Punktzahl: 36 Punkte.

II.24 Auswahl der Versuchspersonen / Bestimmung des Ortes
und der Zeit

Zur wissenschaftlichen Absicherung eines Testverfahrens gehören ernste Überlegungen eines repräsentativen Querschnittes an Versuchspersonen, Orts- und Zeitbestimmung für die Durchführung der Untersuchungen und die Frage nach den Mitarbeitern beim Testversuch.

II.24.1 Stichprobe von 200 Schulanfängern

Weil es sich bei dem vorliegenden Übertragungsversuch der WTA nicht um die Eichung eines neuen Testes handelte, sondern um die Validierung eines standardisierten, bei griechischen Schulkindern angewandt, konnte auf die wissenschaftliche Verwendung von "zwei Hauptformen einer repräsentativen Stichprobe : Random und Geschichtete Sample" (225) verzichtet werden.

Auch ist wissenschaftlich erwiesen, daß eine höhere Anzahl von Versuchspersonen ein repräsentativeres Bild und damit eine bessere, bzw. gültigere Aussage über die Testergebnisse liefert. (Validität eines Testes).

Viele Testautoren jedoch (226) haben eine Zahl von 100 - 200 Pn zum Testen herangezogen und gesicherte Ergebnisse erzielt. (W. Schuster, 1956, (n = 158) / T. Nöhl, 1957 (n = 163) / K. Flehinghaus, 1961 (n = 152) / Schüttler-Janikulla, 1968 (n = 165)

So wurde die Zahl der Vpn. für die Stichprobe auf 200 Schulanfänger festgelegt, einmal um die Längsschnittuntersuchungen, die den Test begleiten sollten, kontrollierter zu gestalten, zum anderen, weil dem Versuchsleiter bei der Durchführung der Schulreifeuntersuchungen nur noch ein im Testen erfahrener Lehrer und eine derzeitige Abiturientin (Ehefrau des V1's) assistieren konnten.

Die Längsschnittuntersuchung begann anfangs des Schuljahres 1969/70 und dauerte über den Zeitraum von 6 Jahren bis zum 30. Juni 1975.

Die Schulreifeuntersuchung selbst hat am 25. September 1969 (5. Tag des Schuljahres) angefangen und erstreckte sich über 10 Tage bis zum 4. Oktober 1969.

II.24.2 Die "Auslese" der zu untersuchenden Probanden

II.24.21 "Versuchsstadt";

Für die Stichprobe sollten und sind 200 Schulanfänger der Stadt LARISSA ausgesucht worden.

Die im Test mitbeteiligten Schulen sind die 1., die 2., 3., 4., 5., 6., 7., 9., und 14. Schule der Stadt Larissa. Und warum gerade die Stadt Larissa?

- 1.) Die Stadt Larissa (70.000 Einwohner) ist einwohnermäßig für noch weitere 17 etwa gleichgroße Mittelstädte Griechenlands repräsentativ.

Die Gesamtzahl von ungefähr 850.000 Einwohnern dieser 17 Städte stellt 10 % der Gesamtbevölkerung Griechenlands dar.

- 2.) Die Stadt Larissa repräsentiert nach ihrer Bevölkerungsstruktur (Landwirte und Ackerbauer, Arbeiter, Kleingeschäftsleute, Großhändler, Privatangestellte, mittlere und obere Staatsbeamte jeder Schicht, Wissenschaftler) die größte Quote des griechischen Volkes.

- 3.) In dieser Stadt stand dem Versuchsleiter ein im Testen eingeschulter Lehrer zur Verfügung, auf dessen Mitarbeit er angewiesen war, wenn die umfangreichen Untersuchungen effizient geführt werden sollten.

- 4.) Der Versuchsleiter war ~~Lehrer~~ in Larissa. Erfahrungsgemäß konnte er in dieser Stadt den geringsten Widerstand der Klassenlehrer für eine Testdurchführung erwarten, und Vorurteile gegen das Testen von Schülern waren leichter auszuräumen.

- 5.) Die dem Versuchsleiter bekannten Klassenlehrer konnten zur Komplettierung der Testerfahrungen und im Sinne der Längstschnittuntersuchungen, über 6 Jahre hinweg beobachtend und registrierend, wertvolle Informationen zur Person, Arbeitshaltung und Schulerfolg der zu testenden Kinder beisteuern: Fleiß, Haltung, Gruppeneinstellung jeden Kindes, Verhalten schwererziehbarer Kinder, Leistung und Leistungserfolg.

II.24.22 "Versuchspersonen"

Die 200 ausgewählten Schulanfänger verteilen sich wie folgt:

141 Schulneulinge von 6 Grundschulen der Altersstufe 5;6 - 6;0 und

59 Schulneulinge aus 3 anderen Grundschulen der Altersstufe 6;1 - 6;5 .

Die Zahl der ersten Gruppe entspricht der gesamten Schülerzahl dieses Alters der vorgenannten 6 Grundschulen.

Die zweite Gruppe umfaßt eine mehr zufällige Auswahl von Schulanfängern, personaliter gesehen, aber mit entsprechendem Alter.

Damit wurden 200 Schulanfänger von 9 Grundschulen der Stadt Larissa getestet.

Die Auswahl der Grundschulen erfolgte unter dem Kriterium der Schichtzugehörigkeit der Eltern. Es wurden Schulen aus allen Stadtteilen gewählt, deren Kinder einer festgesetzten Altersgruppe klassenmäßig zugehörten.

Von den 200 Versuchspersonen blieben bis zum Ende der Untersuchung 178 Probanden.

Zwei Kinder hatten den Testraum weinend verlassen, fünf weitere zeigten so schlechte Mitarbeit, daß sie für eine Auswertung nicht berücksichtigt werden konnten und als "abwesend" galten und 15 Probanden konnten infolge Umzuges aus der Stadt während der Längstschnittuntersuchungszeit von 6 Jahren nicht für die Population herangezogen werden.

Damit sind fast 80 % aller Kinder im Alter von 5;6 - 6;0 Jahren in der Schulreifeuntersuchung erfaßt und können parallel zur Hauptthese (Haupthypothese) für die Korrelation zwischen Testleistung - Alter - Schulerfolg dieser Altersstufe mitberücksichtigt werden.

II.24.3

Zeitpunkt der Untersuchung

Ehe die Schulreifeuntersuchung stattfindet, ist eine wesentliche Frage zu klären: "Wann ist der günstigste Termin für die Einschulungsuntersuchung?" (227). Von den drei Entscheidungsmöglichkeiten, die Ingenkamp vorsieht, ziehen wir nur die dritte an: "Welcher Termin läßt sich organisatorisch und praktisch verwirklichen?" (228)

Diese Einschränkung kann vorgenommen werden, weil die vorzunehmende Schulreifeuntersuchung keinerlei Einfluß mehr auf die Einschulung der Schulanfänger hat.

Die Einschulung war bereits erfolgt: Schulpflichtig alle Kinder, die 5;6 Jahre alt waren. Ausgenommen vom Schulbe-

such: die körperlich schwerbeschädigten und die geistig oder psychisch schwerbehinderten Kinder.

Die Untersuchung war also in dieser Hinsicht irrelevant für die Einschulung.

Deshalb fehlt im Schulgesetz die Anordnung einer schulärztlichen Schulreifeuntersuchung. Auch hier ergab sich für die vorliegende Arbeit eine Irrelevanz.

Damit konnte die geplante Schulreifeuntersuchung erst nach der Einschulung angesetzt werden: Theoretischer Schulbeginn (Einschreibungsformalitäten) am 10. September, praktischer Unterrichtsbeginn am 21. September 1969 für alle griechischen Schulen.

Als erster Tag des Testverfahrens wurde, wie bereits Seite 90 erwähnt, der 5. Tag nach Schulbeginn, der 25.9.1969 festgelegt.

Gleichwichtig ist die Frage nach der Tageszeit, in der Testuntersuchungen durchgeführt werden sollen.

Der kindliche Arbeitsrhythmus soll sich bereits an dem festzulegenden Tage voll entfaltet haben, Ermüdungserscheinungen noch nicht eintreten.

Aufgrund der klimatischen Verhältnisse im September war für die Untersuchung die Zeit von 8.30 - 12.30 Uhr festzulegen, um die Möglichkeit zu haben, in zwei Untersuchungsgruppen zu arbeiten.

II.24.4

Test-Raumfrage

Nach Rücksprache mit den Schulrektoren wurde der eigene Klassenraum auch als Testraum bestimmt.

Die günstigsten Arbeitsbedingungen ergaben sich im eigenen, vertrauten Klassenraum.

Auch hier folgen wir der Ansicht H.R. Lückerts:

"Der beste Raum für die Anwendung des Tests ist einer, an den das Kind gewöhnt ist und in dem es sich wohl fühlt, der aber frei ist von allen Einflüssen, durch die es (das Kind) abgelenkt werden könnte." (229)

II.25 Durchführung der eigentlichen Untersuchung

II.25.1 Präliminarien

Um die Untersuchungen und ihre Ergebnisse auf eine fundierte wissenschaftliche Basis zu stellen, wurden vor Beginn der eigentlichen Schulreife-Gruppentest-Untersuchung folgende Maßnahmen getroffen:

- Studium:**
- Studium der einschlägigen deutschen Sachliteratur, insbesondere der Schulreifetest-Literatur. (230)
 - Studium der Testmonographie "Der Schulreifetest", revidierte Fassung der "Weilburger Testaufgaben für Schulanfänger - WTA" (231) und des "Testheftes WTA, Form A".
- Genehmigung:**
- Antrag auf Genehmigung der Untersuchungsdurchführung seitens des Erziehungsministeriums, Athen.
Dem Antrag wurde stattgegeben.
- Absprachen:**
- Mit den uns bekannten Schulrektoren der neun ausgewählten Grundschulen Larissas wurde Sinn und Zweck der Testuntersuchungen besprochen, Möglichkeiten der Durchführung erwogen und die Termine zur Durchführung abgestimmt.
 - Einweisung der dem Versuchsleiter helfenden Assistenten: ein in Testuntersuchungen erfahrener Lehrer und die Ehefrau des V1's, damals ~~Abteilungsleiter~~ ^{abgeschlossenes Gymnasialstudium}.
Notwendige Informationen zu den WTA über ihre Inhaltlichkeit und ihren Verwendungszweck, ihre Anweisungen zur Durchführung des Tests, zu übernehmende Aufgabenbereiche innerhalb der Testarbeiten.
- Übersetzungen:**
- Die Anweisungen der WTA, wie auch die für die Mitarbeiter auszugebenden Arbeitsanweisungen wurden wörtlich vom deutschen in einen griechischen Text übertragen.
Übersetzer: ein mit der deutschen Sprache vertrauter griechischer Lehrer. (232)
- Bestellungen:**
- Die Testhefte WTA, Form A, wurden in einer Auflage von mehr als 220 Exemplaren beim Julius-Beltz-Verlag, Weinheim/Bergstraße bestellt und von diesem ausgeliefert.
- Voruntersuchung:**
- Zehn Tage vor dem eigentlichen Stichtag der Hauptuntersuchungen, am 16.9.1969, also 7 Tage nach dem Meldetag für Schulneulinge (10.9.1969), ist ein Vortest mit 11 Schulneulingen durchgeführt worden.

Die Vorbereitungen zu diesem "Übungstest" waren die gleichen wie für den Haupttest.

Die Versuchspersonen wurden aus der Modellschule der Pädagogischen Hochschule Larissa, an der der V1 seit 7 Jahren unterrichtete, ausgesucht.

Sinn und Zweck dieser Voruntersuchung:

In Anlehnung an Karl^{auch} Heinz Ingenkamp (233) sollte sowohl der V1 als/ seine Mitarbeiter mit dem Test selbst vertraut werden, und dies durch eigenes Lösen, oder durch eine Versuchsarbeit mit fremden Vp-5: Einarbeiten in den Test.

Das V1-Team sollte erfahren, wie die eigentliche Durchführung geplant und zu realisieren sei, d.h. der notwendige Kontakt zur Testsituation der WTA sollte hergestellt werden und die wichtige Eigenschaft eines Testers: skeptische Einstellung, erfahren werden.

Hierbei wurde die These Ingenkamps erläutert:

"Die Arbeit mit dem Test fordert nicht Gläubige, sondern (wissenschaftlich eingestellte) Skeptiker."
(234).

II.25.2 Die Durchführung der Testuntersuchung selbst

Die zu testenden 200 Schulkinder wurden in Gruppen von 10 Kindern aufgeteilt. Mit der ersten Gruppe begann die Testuntersuchung mit den "WTA, Form A" am 25.9.1969 in der 1. Grundschule Larissas und endete mit der 20. Gruppe der 14. Grundschule am 4. Oktober 1969.

Auf die Beachtung der Testanweisungen wurde besonders geachtet. Die Anweisungen sollten während der Testinstruktionen nicht ausführlicher, aber auch nicht geringeren Umfanges sein als in den Originalanweisungen gegeben war.

Daß dabei alle Einflüsse zu vermeiden waren, die mit der Übertragung der Textanweisungen ins Griechische zusammenhängen könnten, war selbstverständlich.

Während der Testuntersuchung haben wir, der V1 und seine Mitarbeiter, alle erdenklichen Maßnahmen getroffen, fremde, ablenkende Einflüsse auszuschalten. (235)

Es wurde dadurch eine "produktive" und freundliche Testsituation geschaffen, die "die neutrale, wohlwollende, ruhige Atmosphäre, die die höchste Konzentration auf die Sache gewährleistet" (236) herstellen sollte.

Um die von den Testautoren Hetzer und Tent vorgesehene Testzeit von 2 Unterrichtsstunden nicht zu überschreiten, verwendeten wir eine Stoppuhr, nicht im Sinne des "Münchener Auslesetest für Schulneulinge" (Siehe I.33.2.2; Seite 611), wo die exakte Zeitbegrenzung durch Stoppuhr Beschleunigungs-impulscharakter hat, sondern als Richtmaß der zur Verfügung stehenden Zeit, die einzelnen Testaufgaben zu erfüllen. Hierdurch war es möglich, die Standardisierung der WTA auch in ihrer Übertragung auf griechische Kinder voll zu garantieren, d.h. letztlich die auch im Test vorgesehenen Interpretationen der Testergebnisse in adaptierter Form beizubehalten.

Besondere Schülerbeobachtungen während der Testuntersuchung:

1) Von den 200 Schulanfängern beobachteten wir:

8 Fälle von "Linkshändigkeit" = 4 % ,

5 Fälle von "Sehstörungen" = 2,5 % ,

2 gehbehinderte Kinder = 1 %.

Unter diesen 200 Probanden waren 4 Zwillingspaare, d.h. 2 %, davon 3 weibliche eineiige und 1 zweieiiges (m + w).

2) Besonderheiten:

- Zwei Kinder (= 1%) haben während den Test abgebrochen.
- Fünf Kinder unterbrachen den Test, da ihre Testleistung als kaum annehmbare Leistung für die Auswertung herangezogen werden konnte. In der weiteren Auswertung des Testes erscheinen diese Kinder nicht mehr.
- 4 Kinder, 3 Mädchen und ein Junge, (= 2 %) nähten während des Testes ein.
- 9 Kinder (= 4,5 %) trennten sich nur sehr schwer von ihren Müttern, um in den Klassenraum zu kommen.
- 23 Kinder (= 11,5 %) waren anfangs sehr schüchtern. Durch spielerische Eingewöhnung wurden sie zur Mitarbeit motiviert, die Reservierung gelockert. 18 von diesen 23 Kindern machten dann, nach Beobachtung der beiden Mitarbeitern des VL, Gebrauch von allen erlaubten Mitteln und Hilfen und überwandten so ihre individuelle "Testangst".

II.25.3

Auswertung der WTA-Testhefte - Übertragung aller Ergebnisse in die Urliste.

Vor der Auswertung der Testhefte wurden noch einmal eingehend die Auswertungsanweisungen der Testautoren (237) erörtert und die zahlreichen Beispiele der Lösungsmöglichkeiten, welche die Autoren behandeln und anbieten, studiert.

Demnach fand auch die Auswertung selbst unter peinlichster Beachtung der vorgeschriebenen Anweisungen statt. Waren wir uns doch bewußt, wie leicht sich Interpretationszuverlässigkeit und Auswertungszuverlässigkeit durch Einschleichen subjektiver Auswertungs- und Interpretationsaspekte zu Ungunsten der Objektivität eines Testes verfälschen kann.

(238) Um auch unseren Längstschnittuntersuchungen das größtmögliche Maß an Objektivität zu verleihen, wurden die Testleistungen der Schulneulinge keinem Klassenlehrer mitgeteilt. Benotungseinflüsse wurden auf diese Weise vermieden. "Schulzensuren und Testwerte sind also vollkommen unabhängig voneinander entstanden." (239)

Die in den Testarbeiten gewonnenen Ergebnisse (= Daten) eines jeden Probanden wurden zunächst in eine Klassenliste eingetragen und anschließend in die Urliste aufgenommen. Diese Urlisten bildeten dann die Grundlage der Computer-Protokolle.

Desgleichen fügen wir im Anhang ein Original-WTA-Probanden-Heft bei (Ablichtung).

II.25.4

Untersuchung durch das ITPA als Einzeltestverfahren

Um die geistige, willensmäßige und soziale Schulreife unserer 200 Probanden besser ausloten zu können, wandten wir in Ergänzung der WTA und als Paralleltest zusätzlich für 73 Schulneulinge den unter Kap. II.23.2 behandelten Psycholinguistischen Illinois-Einzeltest an.

13 weitere Schulneulinge wurden noch zu diesen Einzeltests hinzugezogen, so daß die Gesamtzahl der durch den ITPA zu testenden Schulneulinge 86 betrug.

Diese ITPA-Testleistung eines jeden der 86 Probanden sollte uns als "ein unabhängiges Kriterium" (240) dienen, objektiveres Material zu einzelnen Schulreifefunktionen zu erhalten, um so eine verlässlichere Korrelation zwischen WTA-Testleistung und effektiver Schulleistung herzustellen. (Längstschnittuntersuchungen!)

Verlauf der ITPA-Testreihe:

Nach Abschluß der WTA-Testuntersuchungen am 4.10.1969 konnte am 5. 10. 1969 mit dem Einzeltesten durch ITPA begonnen werden. Die Untersuchungen dauerten über einen Zeitraum von 15 Tagen bis zum 20.10.1969.

Testdauer für jeden Probanden: 30 - 40 Minuten.

Mitarbeiter waren nicht erforderlich, so daß der V1 allein diese Einzelteste durchführte. Dies war um so leichter, als das Testmaterial vielgestaltig war, zum Mitarbeiten spielerisch motivierte und zum mittätigen Handeln reizte.

Die Untersuchung selbst konnte im Büro des Schulrektors jeder am Test beteiligten Schule durchgeführt werden.

Für jeden Probanden legten wir ein Testheft an, beziehungsweise füllten das vorhandene Testheft aus:

Inhalt: Personalangaben, die unmittelbare Bewertung der Testleistung und auf der 1. Seite:

- Übersicht der Testleistungen aus den 12 Aufgabengruppen,
- das psycholinguistische Alter,
- der psycholinguistische Quotient und
- das arithmetische Mittel (der beiden Daten) aus den beiden vorgehenden Positionen.

Einige Bemerkungen zum Verlauf und zur Beobachtung während der Untersuchungen:

- 1) Jeder Hauptuntersuchung wurde eine Aufgabenstellung von ein bis drei Beispielen vorangestellt.

Der Proband sollte die Aufgabenstellung des Haupttestes verstehen. (Arbeitsanweisungen für den Haupttest!) Der Haupttest beinhaltete natürlich neue Aufgabenstellungen.

- 2) Im Testmaterial lag die Begründung, daß die Probanden bereitwillig an diesem "spielerischen Test" teilnahmen. Es entstand zu keiner Zeit eine ernste Testsituation, keine "Prüfungslage".

Die Versuchspersonen hatten nichts zu streichen, nichts zu zeichnen oder zu skizzieren, zu verzieren oder auszufüllen. Sie sollten lediglich hören, beobachten, wiederholen, Stellung nehmen, vergleichen und sich äußern. Da keine Stoppuhr verwendet wurde, entfiel der

"Beschleunigungsimpuls" durch "Los!" oder "Stopp!".
(Vergleiche MST, Seite 60 und 61!)

- 3) Die Gesamtpunktwertung des ITPA beträgt 451 Punkte.
Die Leistung der getesteten Probanden liegt
von 121 Punkten, unterste Grenze, bis
270 Punkten, oberste Grenze.
- 4) Zum gegenwärtigen Zeitpunkt fehlen uns für
die Auswertung der Testergebnisse Normen oder stan-
dardisierte Angaben für die griechische Testsituation.
Sie wurden von den Übersetzern des ITPA ins Griechische
(Siehe Kap. II.23.3 , Seite 88!) nicht mitgeliefert,
obwohl die Ergebnisse unserer Untersuchung dem Origi-
naltext des ITPA beigelegt waren.
So können unsere Testergebnisse zwar interpretiert
werden, sie können aber nicht als wissenschaftlich
fundiert betrachtet werden, ehe nicht eine
Normierung stattgefunden hat.

II.3Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

II.31

Diskussion der Ergebnisse aus den WTA

II.31.1

I t e m a n a l y s e

Wir versuchen hier die Analyse der Autoren (241) kurz nachzuvollziehen, um die für den Vergleich zwischen der deutschen und griechischen Testsituation notwendigen Punkte deutlich zu machen.

Die Tab. 1 (im Anhang) veranschaulicht zunächst die Ergebnisse unseres WTA-Verfahrens für diesen Vergleich:

Von I - X sind die Interkorrelationen der 10 Subtests, in der nächsten Spalte die Korrelationen jedes Subtests mit dem Gesamtergebnis und in den drei folgenden Spalten

a) r_t Koeffizient,

b) die mittlere Korrelation der zehn Aufgaben zur Gesamtpunktzahl und

c) die Korrelation der Aufgaben zur Schulleistung notiert.

Es wird hier nach der Zweckmäßigkeit jeder Testaufgabe gefragt. Diese müssen sich möglichst voneinander oder gruppenweise abheben, andererseits müssen sie mit den Gesamtaufgaben bestens korrelieren, sogar in abgeschwächter Form auch mit dem Kriterium. (242)

Wie die Tabelle 1 zeigt, sind alle diese Bedingungen, die von Testautoren gestellt wurden, bei unserer Validierung mehr oder weniger gut erreicht.

Die mittlere Interkorrelation aller Aufgaben ist

$r = 0,30$ ($r = 0,32$), -- Die in Klammern stehenden Werte sind die von den Testautoren erreichten und sollen dem Vergleich dienen. -- , nämlich von 0,09 bis 0,50 (0,03 - 0,60),

die mittlere Korrelation der Testaufgaben zur Gesamtpunktzahl $r = 0,61$ ($r = 0,60$), nämlich von 0,38 bis 0,70 (0,37 bis 0,74) und

die der Aufgaben zur Schulleistung $r = 0,49$ ($r = 0,47$), von 0,35 bis 0,61 (0,25 - 0,58).

Eine solche Übereinstimmung unserer Ergebnisse mit denen der Autoren kann man als zufriedenstellend bezeichnen.

(243)

Überprüfung der Validität

Wie früher erwähnt (244), ist als bekannt vorauszusetzen, daß die Kriterien für die Güte eines Testes die Objektivität, die Zuverlässigkeit (Reliabilität) und die Gültigkeit (Validität) sind. Bei einer Testvalidierung ist es nicht immer notwendig, alle drei Kriterien zu berücksichtigen. Man geht davon aus, daß die beiden ersten Gütekriterien schon bei der Testkonstruktion optimal abgesichert wurden.

Bei unserer Validierung der WTA wird die Objektivität und die Reliabilität als sichergestellt angenommen. (245)

Die Validität soll überprüft werden. (246)

Wir gehen davon aus, daß die Schulreife trotz ihrer Besonderheiten auch in Griechenland den gleichen Inhalt wie in der ERD aufweist. (Vergleiche hierzu II.12 S. 81 ff!)

Anders als die auf Meßgenauigkeit zielende Reliabilität gibt die Gültigkeit den Hinweis, "ob durch den Test tatsächlich das erfaßt wird, was untersucht werden soll". (247)

Drei verschiedene Arten der Validität sind zu unterscheiden:

- "inhaltliche Validität" (die logische Gültigkeit),
- "die Übereinstimmungsvalidität" (Erklärungsgültigkeit) und
- die "prognostische Validität" (empirische Gültigkeit.

(248)

Die "inhaltliche Validität" zielt auf den Vergleich der Testaufgaben mit den Lehrplänen oder mit den operationalisierten Lernzielen, die der Test abdeckt.

Die "Übereinstimmungsvalidität" drückt sich in der Korrelation des Tests zu einem Kriterium aus, eine Beziehung, die bei der Durchführung des Tests mitberücksichtigt wurde. Die Aussagekraft dieses Koeffizienten hängt selbstverständlich von diesem Kriterium ab.

Die "prognostische oder Vorhersagegültigkeit" eines Tests wird an einem Kriterium gemessen, das erst zu dem Zeitpunkt erfaßt werden kann, in dem ^{das} vorherzusagende Verhalten beobachtbar ist. (249)

Diese prognostische Validität ist für unsere Untersuchung relevant, weil uns primär interessiert, ob man voraussagen kann, inwieweit ein Kind in der Lage ist, den Anforderungen des ersten Schuljahres gerecht zu werden oder nicht. Diese

Validität wird statistisch in Gestalt eines Korrelationskoeffizienten wiedergegeben. (250)

II.31.2.1

Vergleich des griechischen und des deutschen Benotungssystems

Bevor wir diese Korrelation ermitteln, muß einiges über das "Kriterium" (= Schulleistung) gesagt werden, weil hier etliche Unterschiede, die durch die neue Validisierungssituation (griechische Verhältnisse) gegeben sind, erläutert werden sollten.

Das Benotungssystem in Griechenland ist ein anderes als in der BRD. Es gibt ein Zehnersystem mit der besten Note 10 und mit der Versetzungsbasis Note 5.

Notensystem:

griechisches -		deutsches -	
"άριστα	10"	"sehr gut	1"
"λίαν καλώς	9"	{	"
"λίαν καλώς	8"		
"καλώς	7"	"gut	2"
"καλώς	6"	"befriedigend	3"
Versetzungsbasis:		{	"
"εξέδον καλώς	5"		
Sitzenbleiber:			
"μερίως	4"	"mangelhaft	5"
"κακώς	3"	"ungenügend	6"

Dieses unterschiedliche Notensystem scheint im ersten Augenblick ein echtes Problem für die Validisierung unserer Testsituation zu sein, weil der Test für eine solche nicht gedacht war.

Im Grunde genommen aber besteht kein Problem. Eine Parallelisierung der Zensuren ist durchaus denkbar und auch herzustellen. Dies bedarf einiger zusätzlicher Überlegungen.

Nach unserer vieljährigen Schulerfahrung, (seit 1952 bis heute als Lehrer und Schulrat), sind die griechischen Lehrer großzügig bei der Notenvergebung, besonders im ersten Schuljahr. (251)

Daß die griechischen Lehrer, wie ihre deutschen Kollegen (252) bei der Notenverteilung großzügig vorgehen, ergibt sich aus der Abbildung 1 (im Anhang!).

Diese Abbildung gibt eine Übersicht über die von den einzelnen Kindern während des ersten Schuljahres erzielten Jahresdurchschnittsnoten. Auf der Ordinate sind die Kinderzahlen, auf der Abszisse die von den Erstklässlern erreichten Schulnoten 5 - 10 eingetragen.

Es ist offenbar, daß die Notenverteilung am Ende des 1. Schuljahres deutlich von einer Normalverteilung abweicht. Ihre graphische Darstellung weist eine negative Schiefe auf. Die Lehrer neigten am Ende des ersten Schuljahres offenbar dazu, unverhältnismäßig mehr überdurchschnittliche als durchschnittliche und unterdurchschnittliche Noten zu geben.

Deutlicher wird das auf der Tabelle 2 (Anhang!). Mehr als die Hälfte aller Kinder, 51,12 %, erhielten als Note ihres Versetzungszeugnisses das griechische "ausgezeichnet" = Note 10. Berücksichtigt man die beiden besten Noten 10 und 9, so haben 121 Kinder (absolute Zahl) aller im Testverfahren untersuchten Kinder, = fast 68 % -, diese beiden sehr guten Noten. Ein unerwartet hoher Prozentsatz!

P. Brand schreibt (253), daß die deutschen Lehrer, trotz ihrer Großzügigkeit, die Noten "sehr gut = 1 oder 2-1" nur bei 1,94 % von 254 Erstklässlern erteilten und bei weiteren 34,69 % die Note "gut = 2 und 3-2". Es kann hier sicher der zeitliche Abstand beider Untersuchungen eine gewisse Rolle spielen: Brand 1955, Kotsmanidis 1969.

Die gleiche Tendenz einer gewissen Großzügigkeit bei der Notenvergebung durch griechische Lehrer haben wir in unserer neuesten "Empirischen Untersuchung von Erstklässlern unseres Schulaufsichtsbezirkes Kavala 1977" erfahren. An Hand von Tabelle 3 (im Anhang!) der vorgenannten Untersuchung kann man die gleiche, aber doch reduzierte Tendenz beobachten:

36,05 % aller empirisch erfaßten, meiner Schulaufsicht unterstehenden städtischen Schulanfänger erhielten die beste Note, die 10. Addiert man die Kinder mit den drei höchsten Noten 10, 9 und 8, so hat man einen hohen Prozentsatz von 74,67 % der städtischen Kinder mit sehr guten und guten Noten. Und dies heißt doch: Großzügigkeit bei der Notenverteilung.

Die Abbildung 2 (Anhang!) zeigt die Leistung und die Notenverteilung unserer Hauptuntersuchung (Längstschnittuntersuchung) nach 6 Jahren Schulzeit im Juni 1975.

Wie schon auf Seite 92 dieser Arbeit angedeutet, blieben uns von den 200 Schulanfängern zu Beginn der Testuntersuchungen nur noch 178 Schüler am Ende des 6. Schuljahres. Diese haben das Ziel der letzten Volksschulklasse erreicht und ihr Abschluszeugnis erhalten.

Die Notenverteilung im Abschluszeugnis aller 178 Schüler zeigt fast die gleiche negative Schiefe wie in der Notenverteilung am Ende des 1. Schuljahres, obwohl die Großzügigkeit wesentlich abgenommen hat.

Deutlicher wird dies auf der Tabelle 4 (im Anhang!): "Zensurenverteilung am Ende des 6. Schuljahres".

Nur ein Drittel (32,02%) aller Kinder erhielten am Ende des letzten Schuljahres die Note "ausgezeichnet = 10". Die übrigen Kinder, Differenz zu den 51,12 % am Ende des ersten Schuljahres: = 19,10 %, verteilten sich auf die Noten "sehr gut / = Note 9 oder Note 8 / = gut".

Vergleicht man die Abbildungen 1 und 2, so steigt die Kurve der Noten im ersten Schuljahr steil an und bildet ein J-Form, wohingegen die Kurve im 6. Schuljahr eine normalere ist.

Trotz dieser "Normalisierung" der Notenverteilung nach dem 6. Schuljahr bleibt der Anteil im Bereich der "Hochqualifikationsnoten" 10 und 9, = 57,30 %, noch sehr hoch. Die griechischen Lehrer vergeben lieber die Noten 10 und 9, anstatt sich auch der Note "gut = 8" oder der geringeren Noten 7, 6 und 5 zu bedienen. (254)

Um das Problem der Parallelisierung von deutschen und griechischen Schulnoten wieder aufzugreifen (Vergleiche Seite 102!), stimmen wir mit P. Brand überein, wenn er sagt (255), daß Zensuren im Grunde genommen nicht oder nur mit unsicheren Leistungsergebnissen vergleichbar sind. Dies trifft vor allem nach Ablauf eines ersten Schuljahres zu, weil sich diese Zensuren im wesentlichen auf die mündlichen Leistungen der Kinder beziehen. Es können noch keine echten Prüfungsarbeiten angefertigt werden.

In Anbetracht der herrschenden Noten-Unsicherheit (= Relativität der Zensuren) und der aufgezeigten Großzügigkeit der Notenvergebung griechischer Lehrer, besonders im Bereich der höheren Noten, kann angenommen werden, daß die Versetzungsbasis der griechischen Zensuren höher als die deutsche liegt. (Man muß immer wieder die Reziprozität beider Benotungssysteme berücksichtigen.) Des weiteren, im griechischen Benotungssystem ist die Versetzungsbasis auf niedriger Stufe, Note 5, angesetzt. Die Note 4 erhält der Sitzbleiber.

Um nun sowohl in der Basis als auch in der Spitze der beiden Benotungssysteme (griechisches und deutsches) eine Übereinstimmung herzustellen, nahmen wir als Versetzungsbasis für unsere Schulneulinge statt der Notensstufe 5 die der sechs (6) und glauben so, eine vergleichbare, adäquate Ausgangsbasis für die Validierung unserer Testreihe hergestellt zu haben.

1.2.2

WTA-Punktwerte der Pdn in Griechenland

Bei der Durchführung des Schulreifetests WTA erreichten unsere Versuchspersonen (Vpn) folgende Ergebnisse:

<u>Bereich der Schulreife:</u>	<u>Erreichte Punktwerte</u>	<u>der Probanden:</u>	
		<u>in %</u>	<u>absol. Zahl</u>
"Schulunreife"	10 - 11	0,0	0
	12 - 13	1,14	2
	14 - 15	1,14	2
	16 - 17	1,70	3
	18 - 19	2,25	4
	20 - 21	3,85	7
"fragliche Schulreife"	22 - 23	4,50	8
	24 - 25	7,30	13
	26 - 27	6,74	12
"Schulreife"	28 - 29	6,74	12
	30 - 31	12,12	22
	32 - 33	9,00	16
	34 - 35	8,31	15
	36 - 37	6,74	12
	38 - 39	5,62	10
	40 - 41	7,17	13
	42 - 43	9,00	16
"gute Schulreife"	44 - 45	3,37	6
	46 - 47	1,70	3
	48 - 49	1,14	2
	50	0,0	0

Zwei Rückschlüsse lassen sich bei Betrachten der unseitigen Tabelle ziehen:

- a) Im Bereich der durch den Test festgelegten und auch eruierten Schulunreife sind 18 Schulanfänger, das sind 10,11 %, festgestellt, während sich 89,89 % auf die Bereiche der Schulreife (SR) verteilen:
 - fragliche SR: 33 Schüler = 18,54 % ,
 - mittlere SR : 116 Schüler = 65,16 % und
 - gute SR : 11 Schüler = 6,20 % ;
- b) die erreichten Punktwerte (Pw) weisen eine annehmbare Normalverteilung auf.

Überträgt man diese zusammengefaßten Testleistungen zur besseren Veranschaulichung in eine Kurve, so erhält man das Bild in Abbildung 3 (im Anhang!).

Ein erster Blick auf die Kurve zeigt, daß sich die Testergebnisse unserer Versuchsgruppe fast normal verteilen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, daß die WTA sowohl "in den kritischen Bereichen, dort wo die schwachen Leistungen zu finden sind" (257), als auch dort, wo hochbegabte erkennbar werden, gut streut. Von jedem Grobauslese-Testverfahren, und ein Schulreife-Gruppentest kann nur als ein solches bezeichnet werden, erwartet man eine möglichst gute Differenzierung in kritischen Bereichen.

Das vorliegende Testverfahren kommt dieser berechtigten Forderung in ausreichendem Maße nach, so daß seine "Sensibilität" gesichert erscheint.

Eine zweite Überlegung wird aus der Kurve ersichtlich: Nach Punkt P_3 ist ein erneuter Anstieg der Kurve zu verzeichnen. Eine kleine, "besser abschneidende Gruppe" (= 16 %) hebt sich in ihrer überdurchschnittlichen Leistung von einer Gruppe mit verhältnismäßig mittlerer Leistung ab. Sie erscheint auf der Verteilungskurve als ein zweiter, zwar niedrigerer Gipfel.

K. Samstag und M. Baus meinen (258), daß sich eine solche Verteilung der Ergebnisse, "zweigipflig oder bimodal", bei pädagogischen Testuntersuchungen nicht selten beobachten läßt.

Stellen wir unsere Angaben denen von den Testautoren

ermittelten (259) zum Vergleich gegenüber, so ermöglichen wir einen sicheren Vergleich:

<u>Angaben der Testautoren:</u>		<u>Unsere Angaben:</u>	
<u>Gesamt-Pw</u>	<u>Prozentrang</u>	<u>Gesamt-Pw</u>	<u>Prozentrang</u>
(1 - 2) N=815		(1-2) N=178	
bis 8	2	bis 8	-
9/11	3	10 - 11	-
12/13	4	12 - 13	1
14/15	5	14 - 15	2
16/17	6	16 - 17	4
18/19	7	18 - 19	6
20/21	8	20 - 21	10
22/23	9	22 - 23	15
24/25	11	24 - 25	22
26/27	13	26 - 27	29
28/29	16	28 - 29	35
30/31	19	30 - 31	48
32/33	24	32 - 33	57
34/35	31	34 - 35	65
36/37	39	36 - 37	72
38/39	49	38 - 39	78
40/41	60	40 - 41	85
42/43	71	42 - 43	94
44/45	81	44 - 45	97
46/47	90	46 - 47	99
48/49	97	48 - 49	99
50	99	50	-

- 1) Zur Verteilung der Gesamtpunktwerte schreiben die Testautoren: "Die Verteilung der Gesamtpunktwerte ist eingipflig, aber linksschief (= rechtsgipflig). Sie kann nicht normal im Sinne der Normalverteilung gelten. Eine solche Verteilung entspricht weitgehend der Verteilung von Grundschulnoten." (260)
- 2) Während vom Eichkollektiv nur 8 % im Bereich der Schulunreife vermerkt wurden, blieben von unserer Stichprobe 10 %.
- 3) Die P_1 , M_d und P_3 des Eichkollektivs liegen bei 32,3 - 38,2 - und 42,7 Pw, wobei unsere Werte niedriger erfahren wurden: 26,5 - 33,0 - und 39,0 Pw.
- 4) Daß das Eichkollektiv eine rechtsgipflige Verteilung

aufgewiesen hat, ist ein Hinweis, daß der Gesamttest dem Eichkollektiv "leicht" fiel und so im Bereich der hochqualifizierten Schüler nicht ausreichend helfen kann. Im Bereich aber, in dem sich die schwachen Schüler befinden, ermöglicht der Gesamttest eine gute Auslese.

Wie wir aber schon angedeutet haben (Siehe Seite 106 ff der vorliegenden Arbeit!), streut die Punktwertverteilung bei unserer Stichprobe auch gut genug.

- 5) Vergleichen wir zuletzt den Verlauf der Verteilungskurven von Versetzungsnoten nach dem ersten Schuljahr (Abb. 1) mit dem Schulreifeftest-Punktwerten, so sehen wir, wie sehr die Lehrergroßzügigkeit die Schulaufgaben "erleichtert", im Bild einer J-Verteilungskurve, wobei die Testaufgaben "objektiver" die Schulanfänger erfassen und auslesen.

II.31.2.3

Berechnung der Korrelationskoeffizienten

Den Zusammenhang zwischen den Variablen "Testleistung" und "Kriterium Schulerfolg" geben die Korrelationskoeffizienten an.

In unserem konkreten Falle geben sie die Antwort auf die Frage, ob und in-wieweit mit einem besseren oder schlechteren Abschneiden im Schulreifeftest (WTA) ein größerer oder geringerer Erfolg im ersten Schuljahr, bzw. in den 6 Jahren der Schullaufbahn, wenn keine anderen exogene Faktoren der Schullaufbahnbeeinflussung eintreten, verbunden ist. Gäbe es einen starken Zusammenhang, dann müßten möglichst viele Schulanfänger, die im Test gut oder sehr gut abgeschnitten haben, gleich gut oder sehr gut, mit der griechischen Note 8 - 9 oder 10, das Versetzungszeugnis des ersten Schuljahres, bzw. das Abschlußzeugnis nach 6 Schuljahren erhalten. Paart sich hingegen jede Note gleichermaßen mit jeder Testerfolgsstufe, dann besteht keinerlei Beziehung zwischen dem betreffenden Schulreifeftest und dem Schulerfolg.

Der Korrelationskoeffizient bekommt einen Wert zwischen + 1 und - 1.

"Bei $r = 0,00$ bis $0,20$ besteht kein oder nur ein unwesentlicher Zusammenhang;
 bei $r = 0,20$ bis $0,40$ wird ein Zusammenhang sichtbar, der aber gering ist;
 $r = 0,40$ bis $0,70$ läßt einen wesentlichen Zusammenhang erkennen und
 $r = 0,70$ bis $1,00$ zeigt eine hohe bis sehr hohe Korrelation." (261)

Der Korrelationskoeffizient kann hier als Maß für die Gültigkeit (Validität) des WTA-Verfahrens bei griechischer Testsituation angenommen werden. Es erhält seine Gültigkeit, wenn es sich als brauchbar erweisen sollte. Und als brauchbar würde es sich erweisen, wenn es einen guten Zusammenhangs-Korrelationsgrad mit dem zukünftigen Schulerfolg, bzw. Mißerfolg beweisen könnte. A. Krapp und H. Mandl verifizieren unsere Annahme und die daraus folgenden Ergebnisse, wenn sie in ihrer Untersuchung von 1971 behaupten (262):

"Zur Vorhersage des kognitiven Schulerfolges in der 1. Klasse sind Gruppenschulreifetests fast ebenso gut geeignet wie sprachliche Intelligenztests nach der Art des "BT"-Intelligenztests. Die Konstrukte "Schulreife" und "Intelligenz" lassen sich empirisch, d.h. durch ihre operationalisierten Äquivalente (Tests) kaum unterscheiden."

Einen Überblick zur Gültigkeit (Validität) des WTA-Verfahrens gibt die Tabelle 1 :

- 1) Alle Testaufgaben I - X weisen einen fraglos statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit dem Schulerfolg im 1. Schuljahr auf, da alle Korrelationskoeffizienten auf dem 1 %- Niveau signifikant sind.
- 2) Den höchsten Zusammenhang zwischen dem späteren Schulerfolg und dem Testergebnis zeigt der Subtest IX (Punktzeichnen) mit $r = 0,61$. Ihm folgt an zweiter Stelle der Subtest X (Erfassen von Mengen) mit $r = 0,59$.

L. Kemmler (263) schreibt entsprechend in ihrer Untersuchung: "Hoch korreliert auch die bereits bei der Einschulung vorhandene Mengenerfassung mit dem späteren Schulerfolg."

An 2., 3. und 4. Stelle rangieren die Subtests
 VIII (Größenvergleich) : $r = 0,58$,
 VI (Nachzeichnen) : $r = 0,53$ und
 II (Rundverzierung) : $r = 0,52$.

Vergleicht man unsere Ergebnisse mit denen der Testautoren, bemerkt man, daß bei fast allen Aufgaben eine recht gute Übereinstimmung beobachtet werden kann. Diese zufriedenstellende Gültigkeit des WTA-Verfahrens nach einem Jahr Schulzeit verstärkt sich, wenn auch nicht so eindringlich, wie erwartet, (264) , durch die Tabelle 5 .

Aus der Tabelle 5 geht hervor, daß die innere Konsistenz der Schulnoten des 1. Schuljahres und des Abschlußzeugnisses sehr groß ist. Wie zu erwarten, sind alle Korrelationen positiv und signifikant ($\alpha = 0,01$ Niveau) von Null verschieden.

Die Korrelationen der Zensuren untereinander sind erwartungsgemäß höher. Sie bewegen sich von 0,72 bis 0,99 .

Ein so hohes Ergebnis fragt nach den dieses Ergebnis konditionierenden Faktoren:

Einmal ist es selbstverständlich, daß die Schulleistungen Resultate aus Schülerfähigkeit, Lerneifer plus manch' anderen Komponenten sind.

Andererseits kann man nicht ausschließen, daß die Beurteilungen des Lehrers im Laufe der Jahre durch die Leistungsnoten der vorangegangenen Schuljahre mit beeinflußt werden. Dies mag beispielsweise ~~teilweise~~ zum Teil daher rühren, daß die Beurteilungen für die beiden Fächer Griechisch und Mathematik vom gleichen Lehrer stammen, bei weitem also nicht so unabhängig voneinander sind wie Testergebnisse. Eine gewisse Lehrer-erwartungshaltung liegt diesem Phänomen zugrunde, das man die "Hof-Wirkung", den "halo-effect" nennt.

Rugg beschreibt den "Halo-Effekt" in Anlehnung an G.W. Allport: "Wir schätzen und beurteilen unsere Bekannten in Form einer allgemeinen geistigen Haltung ihnen gegenüber", aufgrund des allgemeinen Eindrucks oder aufgrund eindrucksvoller besonderer Beobachtungen." (265)

E. Schwarz führt zum Thema aus: "Zudem sind die Test-
ergebnisse das Resultat einer relativ kurzen Prüfung,
in die alle temporären Leistungsschwankungen der
Kinder miteingehen, während die Zensuren auf einer
(Beurteilung) der während eines ganzen Schuljahres
gezeigten Leistungen beruhen." (266)

Wenn die angedeuteten Faktoren in jeder Situation und
in jedem Fall als gegeben betrachtet werden (Bedin-
gungsfelder unterrichtlichen Geschehens!), kann man
annehmen, daß aufgrund der Leistungen des ersten
Schuljahres, insbesondere der Versetzungsnoten nach
diesem Schuljahr, die Schulleistungen jeden Schülers
zum Ende seiner Volksschullaufbahn mehr oder weniger
vorhersagbar sein können[^] ($r = 0,98$). Dies setzt
voraus, daß während der gesamten Schulzeit vom 1. bis
zum 6. Schuljahr einschließlich keine soziokulturellen
und organischen Änderungen als außerordentliche Ent-
wicklungsbeeinflussung stattfinden. Diese Ansicht ist
jedoch nicht ohne Vorbehalt anzunehmen, da einige der
Faktoren einer näheren Untersuchung bedürfen, um die
Problematik grundsätzlich zu beleuchten.

Bevor wir uns aber mit den oben erwähnten Faktoren
beschäftigen, schließen wir dieses Übereinstimmungska-
pitel mit einer weiteren Validierungssituation von
Test- und Schulleistung nach einem Schuljahr, und dies
mit Hilfe einer Vierfelderverteilung:

Tabelle 6 : Vierfelder-Korrelationsverteilung

		Testleistungen:		Zus.:
		Schulreif	S'-unreif	
Schul- lei- stung:	Schulreif	156 ^{a'}	6 ^{b'}	162
	S'-unreif	4 ^c	12 ^d	16
Zus.:		160	18	178

Aus der Tabelle ergibt sich:

$$r_{\phi \text{ corr}} = \frac{(ad - bc) - \frac{N}{2}}{\sqrt{(a+b) \cdot (c+d) \cdot (a+c) \cdot (b+d)}} = \frac{(1872-24)-89}{\sqrt{162 \cdot 16 \cdot 160 \cdot 18}} = \frac{1759}{2732} = 0,64$$

$$r_{\text{tet}} (\cos \pi) = f \left(\frac{a \cdot d}{b \cdot c} \right) = f \left(\frac{1872}{24} \right) = f \cdot 78 = 0,94$$

$$\text{Übereinstimmung} = 168 : 178 = 94 \% .$$

Als Schulversager wurden solche Kinder (16) bezeichnet, die am Ende des 1. Schuljahres eine Gesamtbewertung unter 5,5 erreichten. Von 6 schulunreifen Kindern, die eine Versetzungszensur erhielten, haben 5 eine knapp über der Basis liegende Note.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen, die die Testautoren erreicht haben, stellt man fest, daß die Ergebnisse sich nicht signifikant unterscheiden.

Bei $N = 247$ erreichten die Testautoren eine $r_{\phi} = 0,68$, bzw. $r_{\phi} = 0,65$ und $r_{\text{tet}} (\cos \pi) = 0,97$, sowie eine Übereinstimmung von 95 % (268).

Stellt man die von uns erzielten Trennschärfe-Ergebnisse $r_{\phi} = 0,64$, $r_{\text{tet}} (\cos \pi) = 0,94$ und die Übereinstimmung von 94 % denen der Testautoren, wie oben angegeben, einander gegenüber, so stellt man fest, daß fast in allen Fällen gleiche Leistungen erreicht wurden.

Eine Signifikanzüberprüfung zeigte, daß keine signifikanten Unterschiede auf dem $P = 0,05$ Niveau vorhanden sind (z-Transformation n.s.).

Das besagt: Die WTA haben sich in der neuen Testsituation (in Griechenland) bewährt.

Diskussion der Ergebnisse vom I.T.P.A.

(Illinois Test Psycholinguistic Abilities)

Die Einzeltests des ITPA werden in den beiden folgenden Tabellen, die wir dem Heft des Übersetzers, Professor I. Paraskeyopoulos, entnehmen (269), nach ihrer psychischen Funktion geordnet. (Die in Klammern angegebenen Zahlen entsprechen unserer Numerierung in Kap. II.23.3, Seite 88 ff unserer vorliegenden Arbeit.)

Tabelle 7: Tests of Representational Level

		Channels of Communication:	
		Auditory-Vocal	Visual-Motor
P s y c h o l i n g u i s t i c	Expressive Pr. ---	Verbal Expression (8)	Manual Expression (10)
	Association-Pr. ---	Auditory Association (4)	Visual Association (3)
	Receptive Pr. ---	Auditory Reception (1)	Visual Reception (2)

Tabelle 8: Tests of Automatic-Sequential Level

		Channels of Communication:	
		Auditory-Vocal	Visual-Motor
Psycho- lingui- stic Processes	Automatic Pr. ---	Auditory Sequencing (5)	Visual Sequencing (6)
	Closure Pr. ---	Grammatical Closure (9)	Visual Closure (7)
		Auditory Closure (11) Sound Blending (12)	

Das wichtigste Charakteristikum des ITPA, so schreibt Paraskeyopoul⁹s (270), besteht darin, daß jeder Subtest eine spezielle psychische Funktion "erfassen" = messen kann. Die Testergebnisse jedes einzelnen Subtests geben den funktionellen Zustand der psychischen Funktion wieder, für die der Subtest konstruiert wurde.

Um dies zu verdeutlichen, analysieren wir eine Frage des Terman-Merill-Tests: " Was ist Mars? "

Eine solche Frage stellt trotz einer scheinbaren Einfachheit drei Anforderungen an den Probanden:

- 1.) Die begriffliche Seite des Satzes zu erfassen und zu verstehen, - (ja, Mars ist ein Stern) ;
- 2.) die pragmatischen Komponenten - Informationen über den Mars zu beherrschen und
- 3.) diese alle in freiem Wortlaut auszudrücken.

Wenn nun das Kind die Frage richtig beantwortet, bedeutet dies, daß alle beteiligten psychischen Funktionen gut genug reagieren. Gibt der Proband dagegen eine unzutreffende Antwort, dann gibt es keine Handhabe zu messen, inwieweit eine Funktion und welche aus den drei vorerwähnten Anforderungen versagt hat.

Paraskeyopoul⁹s behauptet weiter, der ITPA sei so konstruiert, daß in jedem Subtest n u r e i n e Funktion beteiligt wird. Beispiel: Bei der ersten Aufgabe ("Deutung und Erklärung akustischer Vorstellungen") hat der Pd jeweils eine gesprochene Aussage (Insgesamt sind es 50) zu verstehen und mit einem ja oder nein zu beantworten.

Daß jeder Subtest eine spezielle Funktion der psychischen Ganzheit mißt, wird aus den Interkorrelationen der ITPA-Items zu entnehmen sein. In Tabelle 9 (im Anhang!) bemerkt man, daß fast alle Items-Korrelationen so niedrig ausfallen, daß man annehmen muß, "daß der Test verschiedene Merkmale mißt (heterogener Test)". (271)

Noch einen weiteren bemerkenswerten Vorteil schreibt Paraskeyopoul⁹s dem ITPA zu: Der Test ist für das vorschulische Alter sehr geeignet.--- Das erlaubt ihm, dem ITPA, nicht nur als diagnostisch-therapeutisches Verfahren, sondern auch und besonders als diagnostisches Vor-

beugungsverfahren verwendet zu werden.

Bei der Einzeluntersuchung unserer 72 Pdn mit dem ITPA-Verfahren erreichten diese folgende Testpunkte:

Erreichte Punktwerte: (,1 - 20)	Probanden:		
	in %	abs. Zahlen	
281 - 300	-.-	0	
261 - 280	1,39	1	
241 - 260	13,89	10	
221 - 240	20,83	15	
201 - 220	13,89	10	36 (34)
$\bar{x}$			
181 - 200	23,61	17	36 (38)
161 - 180	15,28	11	
141 - 160	8,33	6	
121 - 140	2,78	2	
101 - 120	-.-	0	

Maximal erreichten unsere Probanden 270 Pw (absolute Zahl 1) und minimal 121 PW (a.Z. 1).

Die größte Dichte ist in zwei Bereichen, bei 181 - 200 und bei 221 - 240, zu verzeichnen. Angenommen, daß die mittlere Testleistung $\bar{x} = 202,12$ Pw ist, ist zwischen den Intervallen 181 - 200 und 201 - 220 eine Grenzlinie zu ziehen. Die Anzahl~~x~~ der Pdn verteilt sich mit fast 50 % oberhalb und unterhalb der Stichprobe. Wir sagen "fast", weil die wirklichen Zahlen eine unwesentliche Verschiebung aufweisen: 34 Pdn oberhalb des $\bar{x}$ und 38 Pdn unterhalb dieses mittleren Wertes.

Zur besseren Veranschaulichung werden die zusammengefaßten Testleistungen graphisch in einer Kurve dargestellt.

Siehe Abbildung 4 (im Anhang!):

Die Leistungen aller 72 Probanden wurden in einer Kurve erfaßt, in Zusatzkurven wurden außerdem die Leistungen der Pdn nach Geschlechtern getrennt, Leistungskurve der Jungen und eine solche der Mädchen, festgehalten.

Erkennbar ist, daß die Leistungen der Jungen eine "fast Normalverteilung" aufweisen, während die Leistungen der

Mädchen mehreren Schwankungen unterworfen sind.

Ihre Leistungen beeinflussen so stark die Leistungskurve der Stichprobe, daß die Kurve eine bimodale (zweigipflige) Form annimmt.

Versucht man einen groben Vergleich zwischen den beiden Leistungskurven der WTA-Leistung und der ITPA-Leistung, so weisen sowohl der Aufwärtsverlauf als auch der Abwärtsverlauf beider Kurven viele Ähnlichkeitsmerkmale auf.

Leider fehlen uns seitens der Testübersetzer noch die Normwerte einer Standardisierung des ITPA-Verfahrens in Griechenland. Ein Vergleich unserer Ergebnisse mit den Standardisierungswerten muß also entfallen.

Trotz dieser Tatsache, sind aber doch einige Überlegungen nachfolgend anzustellen:

- a) Nehmen wir als kritischen Punkt für die erfolgreichen Beantwortungen des ITPA den P_1 an, so werden die Pdn, welche 121 - 180 Pw erreicht haben, als testunreif und diejenigen, die mehr als 180 Pw erzielten, als testreif betrachtet werden müssen. Dieser Maßstab ist nicht niedrig. Wir können ihn von dem ermittelten absoluten Mittelwert, $\bar{x} = 202,12$, her ableiten.
- b) Interessant ist mehr noch der enge Zusammenhang der „Variablen Testleistung“ und Schulleistung. Er "kann mittels einer einfachen Formel gefunden werden", des Vierfelderkorrelationskoeffizienten (272). Führen wir die Berechnung dieses Qualitätskoeffizienten durch, so haben wir folgende Angaben:
 - 1.) 53 Pdn erreichten die Testreife (mehr als 180 Punkte) und ebenfalls einen erfolgreichen Jahresabschluß.
 - 2.) 2 Pdn wiesen eine Testreife nach, scheiterten jedoch in der Schule.
 - 3.) 13 Kinder bewiesen durch ihren Testmißerfolg Schulunreife und versagten auch in der Schule.
 - 4.) 4 der Pdn waren aufgrund des ITPA "unreif", zeigten aber in ihren Schulleistungen auch eine Schulreife.

Tabelle 10 gibt uns eine gute Übersicht und ermöglicht nachstehende Berechnungen.

Tabelle 10 : Vierfelderkorrelationsverteilung

		ITPA-Leistungen :		Zus.:
		reif	unreif	
Schul- leistung	schulreif	53 a	b 4	57
	s'-unreif	2 c	d 13	15
Summe:		55	17	72

$$r\phi = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a+b) \cdot (c+d) \cdot (a+c) \cdot (b+d)}} = \frac{689 - 8}{\sqrt{57 \cdot 15 \cdot 55 \cdot 17}} = \frac{681}{894} = 0,76$$

"Um eine größere Genauigkeit der ϕ zu gewinnen, ist eine 'Kontinuitäts-Korrektur' durchzuführen" (273).

$$r\phi_{\text{corr}} = \frac{(ad - bc) - \frac{N}{2}}{\sqrt{(a+b) \cdot (c+d) \cdot (a+c) \cdot (b+d)}} = \frac{(689 - 8) - \frac{72}{2}}{\sqrt{57 \cdot 15 \cdot 55 \cdot 17}} = \frac{645}{894} = 0,72$$

Berechnen wir weiter mit der Formel:

$$r_{\text{tet}}(\cos \cdot \pi) = f \cdot \left(\frac{a \cdot d}{b \cdot c} \right) = f \cdot \frac{689}{8} = f \cdot 86 = 0,94$$

Also Übereinstimmung = $66 : 72 = 92\%$.

Vergleichen wir jetzt die richtigen und falschen Prognosen des WTA- und des ITPA-Verfahrens im Hinblick auf das Kriterium Erfolg/Mißerfolg im 1. Schuljahr, so können wir an Hand der Tabelle 11 (im Anhang!) folgenden Überblick gewinnen:

Betrachtet man die richtigen Prognosen sowohl im Bereich der Schulreife als auch in dem der Schulunreife näher, erkennt

man, wie sich die Grenzwerte der 96 % und 75 % beim WTA und 93 % und 86 % mit ITPA einander nähern.

Eine Bewährung der Testprognose mit 94 % (WTA), bzw. 92 % (ITPA) aller Fälle ist für eine Grobauslese sehr hoch. (274)

Wenn man außerdem bedenkt, daß eine Testsituation nur eine "Momentaufnahme" des Reifenniveaus eines Kindes darstellt und daß die Schulleistungen im Laufe von 2 oder mehreren Jahren durch endogene und exogene Faktoreneinwirkungen beachtliche Modifikationen erfahren können, so darf man, auch von diesem Standpunkte her, mit der Gültigkeit beider Tests in der Anwendung bei Mittelstadtkindern in Griechenland mehr als zufrieden sein.

Trotz dieser guten Übereinstimmung wiederholen wir mit A. Krapp und H. Mandl (275) :

" Die Ergebnisse sind nicht unmittelbar mit den Validitätsschätzungen aufgrund unserer Gesamtkriteriumswerte vergleichbar, da die Zahl der richtigen und falschen Prognosen nicht nur von der Höhe der Validitätskoeffizienten, sondern auch von der Wahl des Schnittpunktes in der Rohwertreihe abhängt, der zwischen schulreifen und schulunreifen Kindern trennen soll."

Die Tabelle 12 wird uns helfen, weitere Überlegungen über die Voraussagekraft beider Tests für den künftigen Schulerfolg der Schüler anzustellen.

Tabelle 12 : Differenzierungsfähigkeit beider Tests

Kinder- gruppen nach Schulreife:	W T A			I T P A		
	Zahl	davon Versa- ger :	in %	Zahl	davon Versa- ger :	in %
a) schulreif	160	4	2,5	55	2	3,7
b) nicht schulreif	18	12	66,7	17	13	76,5

Die Tabelle zeigt uns, daß von den WTA her gesehen nur 2,5 % der voll und bedingt schulreifen Kinder, aber 66,7 % der

nicht schulreifen in ihrer Schulzeit versagen.
 Die Parallelzahlen für den ITPA sind 3,7 % der voll und
 bedingt schulreifen Kinder und 76,5 % der nicht schulreifen.
 "Der hohe Prozentsatz von Schulversagern aus der b)-Gruppe
 deutet auf den korrelativen Zusammenhang von Test- und
 Schulleistung hin. ...Daß auch in der a)-Gruppe 2,5 % ,
 bzw. 3,7 % Schulversager waren, beweist uns:
 Die Testprognose hat nur statistischen Wert." (276)

II.33

Diskussion des Einflusses von Moderatorvariablen

In Kapitel II.22 auf Seite 85 dieser Arbeit haben wir
 manche relevante Moderatorvariablen erwähnt, die, außerhalb
 der Testsituation liegend, modifizierenden Einfluß auf die
 Test- oder Schulleistung ausüben können.

Die internationale Literatur hat bewiesen, daß, nächst der
 eigenen Anlage eines Kindes, als höchste Einflußgröße auf
 die Test-, bzw. Schulleistung der gesamt sozioökonomische
 Status angesehen werden muß.

Die Rolle dieser wichtigen Variablen werden wir im folgen-
 den untersuchend erläutern.

II.33.1

Sozioökonomische Determinanten der Leistung
 bei WTA , ITPA und Schulleistung

Wir schließen uns neben anderer Autoren Meinung der von
 Hans Anger an, wenn er zum Thema schreibt (277) :

"Die Umwelt spielt also nicht n e b e n der Reife noch
 eine gewisse Rolle, sondern das, was wir Schulreife nennen,
 ist bereits ebensosehr eine Funktion des Milieus, wie es
 eine Funktion der Anlage ist."

Die Leitfrage dieses Kapitels war demnach für uns:
 Aus welchem Milieu kommen unsere Pdn und welche Bedeutung
 hat dieses Milieu für die Test- und Schulleistung? Mit
 anderen Worten: Welche sozioökonomischen Determinanten
 liegen der Schulreife und Schulfähigkeit, beziehungsweise
 der Schulunreife und dem Schulversagen unserer Pdn
 zugrunde?

Um diese grundsätzliche Frage beantworten zu können, oder
 wenigstens ihre Problematik ein wenig zu durchleuchten,

haben wir einen Fragebogen konstruiert, der sich an den Fippinger'schen Fragebogen anlehnt. (Der Fragebogen befindet sich im Anhang.) (278)

Den Lehrern unserer Probanden fiel die Aufgabe zu, diesen Fragebogen auszufüllen.

Den im einzelnen gewonnenen Daten wurden nach eigenem Ermessen Punktwerte zugeteilt. Die Summe aller Einzelpunktwerte (Höchstzahl des sozioökonomischen Status: 38 Punkte) jedes Probanden wurden dann in die Urliste eingetragen.

"Die am häufigsten verwendeten Schichtungsvariablen sind die Berufsposition, die nach ihrem Sozialprestige hierarchisch eingeordnet wird, das Einkommen und das Ausbildungsniveau, die sich natürlich ordnen lassen, die Wohngegend, der Haustyp und Besitz verschiedener Konsumgegenstände, die nach a-priori-Maßstäben interpretiert werden." (279)

Uns hat das Schichtungsmodell entscheidend geholfen, das der griechische Soziologe Sarantakos für die griechischen Verhältnisse entworfen hat. (280)

II.33.1.1

Das Schichtungsmodell von Sarantakos und unsere Stichprobe:

- 1.) Oberschicht:
König, bedeutende Politiker, Reeder, Großindustrielle, Universitätsprofessoren, große Künstler.
- 2.) Obere Mittelschicht:
Höhere Beamte und Angestellte, höhere Geistliche, Richter, Ärzte, Rechtsanwälte, Ingenieure, große Geschäftsinhaber (281)
- 3.) Mittlere Mittelschicht:
Mittelere Beamte und Angestellte, mittlere Geschäftsinhaber, Gymnasialprofessoren, mittlerer Klerus, Winkeladvokaten, Großgutsbesitzer (281), höhere Volksschullehrer.
- 4.) Untere Mittelschicht:
Volksschullehrer, untere Beamte und Angestellte, Handwerker, Kolonialwarenhändler, Fahrer, kleine Selbständige, mittlere Bauern (282).
- 5.) Unterschicht:
Angelernte und ungelernte Fabrikarbeiter, Landarbeiter, Hafenarbeiter, Straßenarbeiter, Maurer, Gelegenheitsarbeiter, Asoziale, sozial Abgesunkene, Kleinbauern (281).

"Zur Entwicklung seines Schichtungsmodells hatte Sotirios Sarantakos den Beruf als Schichtungsindikator gewählt, weil er die Meinung vertritt, daß mit dem Beruf das Einkommen und die Ausbildung des Berufsinhabers eng verbun-

den sind, so daß man aus der Berufsposition auch auf die ungefähre Einkommenshöhe und den Ausbildungsstand schließen kann." (283)

Die Väter unserer Probanden aus der Stichprobe mit den WTA, N = 178, verteilen sich auf die verschiedensten Berufsgruppen:

Tabelle 13 : Berufszugehörigkeit der Pdn.:

=====		
Berufsgruppe 1: Oberschicht:		0 Kinder
Berufsgruppe 2: Obere Mittelschicht:		17 Kinder
davon:		
- Ärzte, Apotheker	6	
- Richter, Rechtsanwälte	3	
- Ingenieure, höhere Beamte	4	
- Großindustrielle	4	
Berufsgruppe 3: Mittlere Mittelschicht:		55 Kinder
davon:		
- Pädagogen, mittlere Geistliche	5	
- Mittlere Beamten	14	
- Großgrundbesitzer Mittlere Industrielle	17	
- Handwerker, Mittlere Geschäftsleute	19	
Berufsgruppe 4: Untere Mittelschicht:		75 Kinder
davon:		
- Kleinere Geschäftsinh.	40	
- Untere staatl. Beamte und Angestellte	21	
- Kfz-Fahrer	7	
- Mittlere Ackerbauer	7	
Berufsgruppe 5: Unterschicht:		31 Kinder
davon:		
- Ungelernte Arbeiter, kleinere Ackerbauer	18	
- Bauarbeiter	13	

Würde man die Gesamtzahl der Repräsentanten aus den einzelnen Berufsschichten graphisch darstellen, erhielte man eine Gaußsche Kurve, deren Kulminationspunkt durch die Untere Mittelschicht mit 75 gebildet würde, Berufsgruppe 1 - 3 ansteigende Kurve, Kulminationspunkt durch Gruppe 4 und dann absteigende Kurve.

Das Fehlen von Repräsentanten aus der Berufsgruppe 1 weist darauf hin, daß die Auslese der Pdn zum Untersuchungsverfahren keine gezielte und "gestellte" war, sondern in der Wahl der Schulen begründet liegt. (Ermöglichen einer objektiveren Untersuchungsweise!).

II.33.1.2

Berufszugehörigkeit und Test-, bezw. Schulleistung.
 Unter dem Vorbehalt, den auch P. Brand (284) anmeldet, daß Rückschlüsse vom Beruf der Eltern auf das geistige Niveau oder auf das erzieherische Klima einer Familie nur mit großer Vorsicht zu ziehen sind, lassen sich doch aus Tabelle 14 (im Anhang!) manche Folgerungen ableiten. Unsere Stichprobe ist zwar klein, um das durchschnittliche Bild des familiären Einflusses auf die Testleistung der Kinder und um die deutliche Tendenz dieses Einflusses zu zeigen, der Vergleich der Daten aber in Tabelle 14 läßt nachstehende Überlegungen zu:

- a) Von insgesamt 17 Kindern der 2. Berufsgruppe erscheinen bei einer Normalverteilung nur 5,9 % (abs. Zahl = 1) in der Spalte U = schulunreife Kinder, Punktwerte 1 - 21, während von ihnen in der Spalte G-Sr = gut schulreife Kinder, Punktwerte 44 - 50, 17,6 % (abs.Z.: 3) notiert sind.
- b) Von den 55 Kindern der 3. Berufsgruppe sind, immer bei einer Normalverteilung, 5,4 % (abs.Z.: 3) in der Spalte U zu finden, 7,3 % (abs.Z.: 4) der Kinder in der Spalte G-Sr.
- c) 4. Berufsgruppe: 75 Kinder, davon in der Spalte U 8 % (abs. Z.: 6) und nur 4 % (abs. Z.: 3) in der Spalte G-Sr.
- d) 5. Berufsgruppe: 31 Kinder,
 Verteilung: in Spalte U 25,8 % (abs. Z.: 8) ,
 in Spalte G-Sr 3,2 % (abs.Z.: 1)

Vergleich der Gruppen untereinander: Schulreifegrad

- e) Von den 55 Kindern der 3. Berufsgruppe sind 87,3 % schulreife, oder fraglich schulreife Kinder (Spalte SR) , (Punktwerte 22 - 43) , während dies nur 71 % der Kinder aus der 5. Berufsgruppe sind.
- f) 18 Kinder sind als schulunreif anzusehen (U-Gruppe). 5,6 % (abs.Z.: 1) gehören der 2. Berufsgruppe (Obere Mittelschicht) und beachtliche 44,4 % (abs.Z.: 8) der 5. Berufsgruppe (Unterschicht).
- g) Der G-Sr-Gruppe sind insgesamt 11 Kinder zuzuzählen. Von ihnen gehören 27,3 % (abs.Z.: 3) zur "Oberen Mittelschicht", wohingegen nur 9,1 % (abs.Z.: 1) zur "Unterschicht".

Aus den Vorerwägungen a) - g) lassen sich nachstehende Rückschlüsse ziehen:

- 1.) Der prozentuale Anteil der Schulunreifen Kinder (U-Gruppe) wird um so größer, je niedriger die Berufsschicht des Vaters ist. (285)
- 2.) Je höher die Berufs-, bzw. die Sozialschicht des Vaters liegt, desto größer wird auch der prozentuale Anteil ihrer Kinder, die als "gut-schulreif" (G-Sr Gruppe) zu bezeichnen sind.
- 3.) Die Spalte SR (schulreife Kinder - SR-Gruppe) weist darauf hin, wenn auch nicht so klar, daß die Väter einer höheren Berufsschicht angehören, zumal wenn man die drei oberen Berufsschichten mit der 5. vergleicht und feststellt, daß, je niedriger die Berufsschicht des Vaters ist, desto niedriger die Testleistung des Kindes ausfällt. (286)
- 4.) So wird auch bei unserer Untersuchung die oft untersuchte Problematik der Beziehung zwischen Berufszugehörigkeit des Vaters einerseits und Testleistung des Kindes andererseits verifiziert:
Die Testleistung der Kinder wird in ausreichendem Maße von der Berufszugehörigkeit des Vaters beeinflusst.

Faßt man alle erreichten Pw jeder Berufsgruppe zusammen und vergleicht die Mittelwerte, so entsteht das in Tabelle 15 (im Anhang) ausgewiesene Bild:

Auffallend in dieser Tabelle ist die Tatsache, daß die 2. Berufsgruppe mit großem Vorsprung den 1. Rangplatz einnimmt, während die 5. Berufsgruppe an letzter Stelle rangiert. Die Tendenz der Mittelwerte verifiziert unsere unter 4.) gemachte Aussage.

Eine Überprüfung der Signifikanz dieser Unterschiede mit der χ^2 -Methode hat bewiesen, daß zwischen der "Berufszugehörigkeit der Kinder" (d.h. soziale Schicht der Kinder aufgrund der väterlichen Berufszugehörigkeit) und ihrer Testleistung ein hoch signifikanter Zusammenhang besteht. (Vergleiche hierzu ebenfalls Tabelle 15!).

Gehen wir von der Aussage A. Krapps und H. Mandls (262) aus und vergleichen unsere Ergebnisse mit denen von

Tsakris, dann wird unsere Behauptung (Punkt 4.) auf Seite 123) auch von griechischen Autoren verifiziert.

Panagiotis Tsakris hat nämlich in seiner umfangreichen, 1970 veröffentlichten Untersuchung um die "Intelligenz griechischer Schulkinder, 5 - 12 Jahre" (287)

bewiesen, daß bei einer 5-stufigen Berufsschichtung in Griechenland, ähnlich unserer Gruppierung,

" $M_I > M_{II} > M_{III} > M_{IV} > M_V \leq M$ " ist, wobei $M = aM$ die Intelligenzhöhe jeder Berufsgruppe I, II, III, IV und V bedeutet.

Tsakris faßt so zusammen: "Der Beruf des Vaters beeinflusst die Entwicklung der Kinderintelligenz, die von dem Einkommen, letztlich von der Ausbildung des Vaters als notwendige Voraussetzung der beruflichen Tätigkeit, abhängt. So weisen Kinder von Wissenschaftlern, die freie Berufe ausüben, einen höheren IQ (wörtlich beim Verfasser: "Δείκτην Εύφυλίας (Δ.Ε) ") auf als Kinder von Vätern mit anderen Berufen." (288)

Zur besseren Veranschaulichung legen wir die vom Verfasser erstellte Übersichtstabelle als Tabelle 16 dieser Arbeit bei.

Tsakris zieht aus seinen Darlegungen die Schlußfolgerung: "Demzufolge wirkt sich auch in unserem Lande der Beruf des Vaters auf die Entwicklung der Intelligenz von Kindern aus." (289)

Eine statistisch sichere Einsicht in das Problem gibt uns das Studium der Tabelle 5 :

Die Korrelationen zwischen der "Summe der WTA-Leistungen 11" und dem "Sozioökonomischen Status 21" scheinen hoch signifikante Beziehung zu haben: $r = 0,39$;
 $a = 0,01$ Niveau signifikant ab 0,191 .

Die Korrelationen fallen erwartungsgemäß zwischen Testleistungen und "Einkommen der Familie" bei 0,29 und "Ausbildungsgrad des Vaters" bei 0,29 aus, aber sie steigen nicht unerwartet (290) in Beziehung mit dem Ausbildungsgrad der Mutter (0,37) an.

Der Ausbildungsgrad und das Einkommen der Familie, sowie der gesamtsozioökonomische Status, so sieht man, bilden eine Gruppe von Variablen mit großer innerer Konsistenz.

Die Interkorrelationen weisen eine Spannungsbreite von $r = 0,19$ auf (kleinere Korrelation $r = 0,58$ zur größeren $r = 0,77$ / Siehe Tabelle 5!).

In der kleineren Stichprobe mit dem ITPA kann man eine gute positive Korrelation von $r = 0,54$ zwischen gesamtsozioökonomischen Status und den ITPA-Leistungen der Pdn erkennen: (bei $\alpha = 0,5\%$ Niveau signifikant ab $0,232$ und bei $\alpha = 0,01$ Niveau signif. ab $0,306$).

Vergleiche hierzu Tabelle 17!

In dieser Tabelle 17 (im Anhang!) sind festgehalten:
- die Interkorrelationen zwischen den WTA-Subtests (Spalte 1 - 10), der Gesamt-WTA-Leistung (11), dem Alter (12), den Leistungen in den Fächern Griechisch und Mathematik in verschiedenen Jahresabständen (13 - 18), der Gesamtschulleistung nach dem 1. Schuljahr (19), dem sozioökonomischen Status (20), dem Einkommen der Familie (21), der Ausbildung des Vaters (22), der Mutter (23) und den zwölf ITPA-Subtests (24 - 35) und der Gesamt-ITPA-Testleistung (36).

Man sieht auf dem 1% Niveau einen hohen Zusammenhang sowohl zwischen dem sozioökonomischen Status (20) und der Gesamt-ITPA-Leistung (36) als auch dem Einkommen der Familie (21) und der ITPA-Leistung (36).

Es soll nicht außer Acht gelassen werden, daß auf dem 5% Niveau ebenfalls ein guter Zusammenhang zwischen Schulleistung nach dem 1. Schuljahr (19) und der ITPA-Leistung (36) existiert.

Betrachtet man die Korrelationen zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den erzielten Schulleistungen des Schülers am Ende des ersten Schuljahres (Versetzungsnote) und im Abschluszeugnis (am Ende des 6. Schuljahres), so stellt man in beiden Fällen eine Korrelation von $r = 0,51$ fest. (Vergleiche hierzu Tabelle 5!)

II.33.2

Tests- bzw. Schulleistung und geschlechtsspezifische Betrachtung

Eine zweite Test- und Schulleistung beeinflussende Variable, die wir untersucht haben, ist das Geschlecht der Kinder. In II.22.5, Seite 86 dieser Arbeit, sind wir von der Annahme ausgegangen, daß "hinsichtlich der Test- und Schulleistung geschlechtsspezifische Unterschiede vorliegen".

Tabelle 18 (in Anhang) zeigt die Verteilung unserer Stichprobe nach Geschlecht, die Gesamtleistung aller Mädchen, bzw. aller Jungen bei den WTA, ihre $\bar{x}$ -Werte und, in der letzten Spalte, die Summe der erreichten Punktwerte im Bereich der besten Testleistung (40 - 50 Pw.).

Hieraus geht hervor, daß die Testleistung beider Gruppen fast gleich ist, zu ersehen aus dem Vergleich der Mittelwerte. Die letzte Spalte erlaubt uns indes eine Aussage zu machen, obwohl die Anzahl der Pdn gering ist: Die Mädchen schnitten im Hochleistungsbereich (40 - 50 Pw) bei den WTA besser ab als die Jungen, obwohl sie, die Mädchen, an Zahl weniger waren als die Jungen.

Tabelle 19 (im Anhang) dokumentiert die Verteilung unserer ITPA-Stichprobe nach Geschlecht, die Gesamtleistung aller Mädchen, bzw. Jungen, ihre $\bar{x}$ -Werte und in der letzten Spalte die Summe der erreichten Punktwerte aller Pdn, die sich in den drei höchsten Intervallen (221 - 240, 241 - 260 und 261 - 280) befinden.

Festzustellen ist, daß die Knaben sowohl in ihrem $\bar{x}$ -Wert um 3,74 Punkten den Mädchen voraus sind, als auch im Bereich der letzten drei Intervallen, wo sich je 13 Personen befinden, mit 11,20 Gut-Punkten auf den $\bar{x}$ -Wert einen Vorsprung den Mädchen gegenüber behaupten.

Das scheint ein Hinweis dafür zu sein, daß die Jungen beim ITPA-Verfahren besser abgeschnitten haben.

Trotz dieser scheinbaren Unterschiede bei den WTA und dem ITPA hat eine Überprüfung mit der χ^2 Methode den Nachweis erbracht, daß keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Testleistung zwischen den

beiden Geschlechtern bestehen. (Vergleiche Tab. 18 und 19! Karlheinz Ingenkamp sieht auch keinen bedeutenden Testleistungstunterschied zwischen Jungen und Mädchen, wenn er schreibt: "Ein klarer Unterschied in der Verteilung zwischen Jungen und Mädchen ist auch hier nicht erkennbar." (291)

Betrachten wir weiter die Tabellen 20 und 21 (im Anhang): Darstellung der Schulleistung unserer Schulanfänger, nach Geschlecht getrennt, am Ende des 1. Schuljahres (Tabelle 20) und im Abschluszeugnis (nach dem 6. Schuljahr (Tabelle 21).

Wir bemerken auch hier einen scheinbaren Unterschied zwischen Knaben ($\bar{x} = 8,28$) und Mädchen ($\bar{x} = 9,19$) im 1. Schuljahr. Fast den gleichen Unterschied erkennt man nach 6 Schuljahren im Abschluszeugnis: Knaben: $\bar{x} = 8,25$ /Mädchen: $\bar{x} = 8,94$.

Aber auch hier beobachtet man auf dem 5 % Niveau nur einen knappen signifikanten Unterschied. (292)

Tsakris behauptet in seiner Untersuchung (293):

„Die meisten Untersuchungen in Griechenland haben gezeigt, daß keine intelligenzbezogenen, signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts bei Kindern des Schulalters 5 - 12 Jahren vorhanden sind“.

Betrachtet man die von Tsakris aufgestellte Tabelle, (Tabelle 22, im Anhang), so kann man mit ihm übereinstimmen. Auf dem 2 % -Niveau ist kein statistisch gesicherter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Schülern zu bemerken.

Nach diesen Überlegungen und Dokumentationen kann man zusammenfassend sagen:

In Testleistungen läßt sich kein gesicherter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen erkennen, wohingegen in der Schulleistung ein solcher unwesentlich in Erscheinung tritt.

II.33.3

Tests-, bzw. Schulleistung und Alter

Wir verweisen hier auf die einführenden Darlegungen in Kap. II.11 auf Seite 78 ff dieser Arbeit und deuteten darauf hin, daß das Alter der einzuschulenden Kinder in Griechenland nur die Funktion der Fixierung des Einschulungsalters für das ganze Land, d.h. für alle Kinder, ob/schulreif oder nicht, hat.

Unter diesem Aspekt mußte eine umfangreiche Serie vielseitiger Untersuchungen durchgeführt werden, um

- 1.) die eventuelle Rollenbeziehung zwischen Alter und Schülerfolg bestimmen und beschreiben zu können,
- 2.) die aus 1) resultierenden pädagogischen Schlußfolgerungen zu ziehen und
- 3.) das empirisch bestimmte, optimalste Einschulungsalter gesetzlich ermöglichen zu können.

Vorauszuschicken ist noch, daß die Ergebnisse dieses Untersuchungsteiles keinen Anspruch auf Verallgemeinerung erheben. Vergleiche S. 92 vorliegender Arbeit und Stellungnahme von E. Loeschenkohl (294), wenn er behauptet: "Empirische Untersuchungen, die sich auf ein soziales System beziehen, das der Entwicklung unterworfen ist, gelten jeweils nur für die Bedingungen des untersuchten Systems und verlieren ihre Gültigkeit, wenn dieses sich ändert, wobei die Ergebnisse empirischer Untersuchungen häufig selbst zur Systemveränderung beitragen". (wie (285 a))

Altersgruppen der 178 Pdn:

- | | | | |
|--------|----------------|---------------------|------------|
| - I. | Quartalalter : | 91 Kinder/-Schulan- | 5;6 - 5;8 |
| | | fänger der Alters- | |
| | | gruppe: | |
| - II. | Quartalalter : | 42 " " | 5;9 - 5;11 |
| - III. | Quartalalter : | 26 " " | 6;0 - 6;2 |
| - IV. | Quartalalter : | 19 " " | 6;3 - 6;5 |

Wir haben unsere Stichprobe absichtlich so konstruiert, daß eine größere Anzahl von Vpn ($n = 133 \hat{=} 74,72\%$ der Stichprobe) jünger als 6;0 Jahre und die übrigen älter sind. Damit versuchen wir, die Jüngsten unseres Schulsystems zu erfassen und ihre Schulreife, beziehungsweise ihre Schulfähigkeit zu messen. Anlaß hierzu gab uns die 1964 in Kraft getretene Schulreform: Alle Kinder,

die am 1. Oktober des einzuschulenden Jahres das Alter von 5;6 Jahre vollenden, sind schulpflichtig..."(295).

Wie schon früher angedeutet, wurde diese Schulreform zur griechischen Schulsituation ohne jede wissenschaftliche Untersuchung in Griechenland durchgeführt.

Der Berechnungsmethode von Loeschenkohl (296) folgend, haben wir sowohl mit der "Häufigkeitszuordnung", wie auch mit der "Mittelwertverteilung" den Zusammenhang zwischen Alter und Test- bzw. Schulleistung unserer Pdn Berechnungen angestellt.

Aus der Tabelle 5 entnehmen wir die Korrelation $r = 0,28$, die zwischen "Summe der WTA-Testleistung" und dem "Alter der Schulanfänger" als hoch signifikant gilt. Wenn wir mit den Ergebnissen Loeschenkohls übereinstimmen ($r = + 0,12$ bis $+ 0,274$), müssen wir dies sicher auch mit der Aussage des Autors: "Davon (von den Korrelationen) sind diejenigen nicht gesichert, die aus kleinen Stichproben stammen ($n = 163$ bis 372)". (297)

Tabelle 23 (im Anhang) zeigt durch die Mittelwertberechnung, und dies in Übereinstimmung mit der internationalen Fachliteratur, einen guten Zusammenhang zwischen Alter und Testleistung. Eine Überprüfung mit der χ^2 -Methode hat einen hohen ($p < 0,001$) signifikanten Zusammenhang bewiesen.

Diesen Zusammenhang noch weiter zu durchleuchten und zusätzliche Überlegungen anzustellen, gibt uns Tabelle 24 (im Anhang!) die Möglichkeit:

- 1) Innerhalb der Altersgruppe 5;6 - 5;8 ($n = 91$ Pdn) befinden sich nur 5,49 % "gut schulreife" und 12,08 % "schulunreife" Kinder.
- 2) Verteilung innerhalb der Altersgruppe 5;9 - 5;11 ($n = 42$ Pdn): 7,14 % "gut schulreife" und 7,14 % "schulunreife" Kinder.
- 3) Altersgruppe 6;3 - 6;5 ($n = 19$ Pdn): 15,79 % "gut schulreife" und 10,53 % "schulunreife" Kinder.

Die Tendenz ist offensichtlich: Je älter die Kinder werden, desto größer wird die Zahl der "gut-schulreifen"

und desto geringer, bis hin zur Nivellierung der Zahl, die der "schulunreifen" Kinder.

- 4) Ein unerklärbares Bild zeigt uns die Altersgruppe 6;0 - 6;2 ($n = 26$ Pdn) mit ihrem 15,39 %igen Anteil an der "Schulunreifen-Gruppe".

Dieses Phänomen läßt sich vermutlich auf nicht-kontrollierte Besonderheiten in der Stichprobe zurückführen. (298)

Tabelle 25 (im Anhang) beinhaltet die Verteilung der Punktwerte (WTA) unserer Pdn nach ihrer Monatsverteilung. Die Überprüfung durch die χ^2 -Methode hat eine hohe Signifikanz erwiesen:

Die Unterschiede der Testleistung werden vom Alter her stark beeinflusst.

Auch dazu liefert die Abb. 5 ein übersichtlicheres Bild. Obwohl der geringe Umfang der Stichprobe den Verlauf der altersgemäßen "Schulreife" im Bereich der Monatsunterschiede nicht sichtbar werden läßt, bemerkt man doch "steigende Tendenz" der altersbedingten Schulreife, wenn man dem Verlauf der $\bar{x}$ - Kurve folgt. Die "steigenden Schritte" sind im Bereich der Quartalsaltersunterschiede festzustellen. Die "Tiefbohrung" zwischen dem 71. und 72. Monat läßt sich von einem Extremfall (nur 13 Pw!) einerseits und von der minimalen Zahl der kleinsten Gruppe ($n = 4$) her erklären.

Zusammenfassend können folgende Aussagen gemacht werden (299): "Es besteht ein Zusammenhang zwischen Alter und Schulreife. Dieser empirisch aufzeigbare Zusammenhang kann bei entsprechend hoher Probandenzahl statistisch gesichert werden.

Die Höhe der signifikanten Zusammenhänge beträgt bei den verschiedenen Untersuchungen mit Häufigkeitszuordnungen, bei Verwendung von Schulreifetests und homogenen Versuchsbedingungen $r = 0,164$ bis $0,24$, bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < 0,001$.

Trotz signifikanter Unterschiede zwischen den mittleren Punktwerten der einzelnen Altersklassen kommt der Richtigkeit der Aussage, daß ein älteres Kind im untersuchten

Zeitraum von 5;9 - 7;0 Jahren aufgrund seines Alters einen größeren Reifepunktwert erzielt als ein jüngeres, nur eine geringe Wahrscheinlichkeit zu."

Bevor wir das Problem des Zusammenhanges von Alter und Schulleistung erörtern, erst einige Gedanken zu unserem griechischen Schulsystem in Bezug auf Alter und Einschulung:

- 1) Klein Schulgesetz sieht in Griechenland die Durchführung einer Schulreifeuntersuchung vor der Einschulung vor.
- 2) Die Begriffe "vorzeitig eingeschulte Kinder", "Zurückstellung", "Vorschule" u.a. sind völlig fremd.
- 3) Jedes in Kraft getretene Schulgesetz ist für ganz Griechenland verbindlich und allgemeingültig. Die wenigen Ausnahmen einer Nichteinschulung beschränken sich auf eine stark begrenzte Anzahl von Extremfällen.
Aus diesem Grunde beschäftigen wir uns nachfolgend nicht mit den Vorkommnissen der vorerwähnten Begriffe. Alle empirisch gewonnenen Daten und theoretischen Überlegungen der vorliegenden Arbeit beziehen sich auf die "normal eingeschulten Kinder" (5;6 - 6;5 Jahre).
- 4) Da sich die Versetzungsnoten des 1. Schuljahres nicht von den des 2., 3. und 4. Schuljahres und die Noten des 6. Schuljahres (Abschlußzeugnis) nicht von denen des 5. Schuljahres signifikant unterscheiden, haben wir nur die Versetzungsnoten des 1. und 6. Schuljahres zum Vergleich herangezogen.

Tabelle 5 zeigt uns auch in unserer Untersuchung, daß zwischen Alter und Schulerfolg ein geringer Zusammenhang besteht: $r = 0,06$ für beide Versetzungsnoten. Diese Erkenntnis wird in der einschlägigen Literatur gleichfalls erwähnt.

Loeschenkohl schreibt (300): "Untersuchungen, in denen Notenmitteldifferenzen zwischen den einzelnen Altersgruppen verglichen und nicht Häufigkeits-(Prozent-)Zuordnungen über verschiedene Schulerfolge er-

stellt und geprüft werden (Kemmler u. Heckhausen 1962, Schwarz 1967, Krapp 1973), ergeben keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Schulerfolg verschiedener Altersklassen und zeigen somit keinen Zusammenhang zwischen Alter und Schulerfolg für den Zeitbereich der Normaleinschulung auf."

Tabelle 26 (im Anhang) bestätigt die vorerwähnten Ergebnisse. In ihr haben wir ein umfangreiches Untersuchungsmaterial zusammengetragen, indem wir die Notensummen der vier Quartalaltersstufen (5;6 - 5;8 / 5;9 - 5;11 / 6;0 - 6;2 und 6;3 - 6;5 Jahren) und die von ihnen erzielten Jahresmittelwerte miteinander verglichen und die Notenmittelwertdifferenzen (Löschenkohl) mit der χ^2 -Methode berechnet.

(Vergleiche Tabellen A 38 bis A 43 bei Löschenkohl - (294), s. A-16 - A 17 und Tab. 2, S. 39!)

Um das Problem der 1964 in Griechenland durchgeführten schulorganisatorischen Reform bezüglich der Herabsetzung des Einschulungsalters weiter durchdenken zu können, sind folgende Gedanken aufgrund unserer altersspezifischen Ergebnisse zu erörtern:

Ist der Unterschied der Test-, bzw. Schulleistung unserer Schulanfänger des 1. Quartalalters und der des 2. Quartalalters signifikant? Welche Schlussfolgerungen könnten sich aus den Erörterungen ergeben?

Aus der Tabelle 23 (im Anhang) entnehmen wir die notwendigen Daten und führen eine χ^2 -Berechnung durch, um die Signifikanz der Differenzen zu prüfen.

So ergibt sich ein χ^2 -Wert = 5,85, der auf dem 2 % Niveau bei $df = 1$ signifikant ist.

Die Signifikanzüberprüfung aber der Differenzen beider Altersgruppen hinsichtlich der Schulleistung des 1. Schuljahres (5 % > p > 2%) und des 6. Schuljahres (5 % > p > 2%) hat fast keinen signifikanten Unterschied gezeigt. (Vergleiche auch Tabelle 26!).

Die aus dieser Berechnung resultierenden Schlussfolgerungen s p r ä c h e n für die eingeführte Herab-

setzung des Einschulungsalters, w ä r e die
R e p r ä s e n t a t i v i t ä t unserer Untersuchung
gesichert. Da es sich aber um ein repräsentativ nicht
abgesichertes kleines "δειγμα" (Beispiel) handelt,
darf man die Ergebnisse, unter manchem Vorbehalt,
nur als ein Hinweis annehmen, daß die "Jüngsten des
1. Quantalalters" nicht signifikant in ihren Leistungen
den "älteren des 2. Quantalalters" unterzuordnen sind.

Auf dem 3 % Niveau ($3\% > p > 2\%$) allerdings zeigt
sich trotz der Enge der Stichprobe ein signifikanter
Unterschied zwischen den Schulleistungen der
Schulanfänger der Gruppe 5;6 - 5;8 und der "6;0 - 6;2
Gruppe", dies nach einem Jahr. Diese beiden Gruppen
weisen aber nach 6 Schuljahren keinen signifikanten
Unterschied ($0,10 > p > 0,05$) nach.

Als Folgerung der Überlegungen müßten zwei Aspekte
festgehalten werden:

- Entweder stellt man im Hinblick auf eine wissenschaft-
lich gesicherte "Alterslinie" für die Einschulung
der griechischen Schulneulinge mit genereller Gültig-
keit die Untersuchungen auf eine breitere Basis
mit umfangreicherer Population, oder
- man erklärt das vollendete 6. Lebensjahr mit Aus-
blick auf ein besseres Schulabschneiden als
allgemein verbindliches Einschulungsalter.
- Im zweiten, so scheint es, wäre der Schulleistungs-
erfolg durch unsere Untersuchungen hindeutungsweise
gesichert.
- Im ersteren Falle würde das frühe Einschulungsalter
eine wissenschaftliche Fundierung erhalten und die
staatliche Anordnung (=Gesetz) begründet sein.

Unsere Untersuchung könnte zu dieser breit angelegten
Untersuchung ein erster Impuls sein.

Eine letzte Überlegung wäre zum Kapitel Test- und
Schulleistung im Hinblick auf das Alter der Kinder
anzustellen: Wie interpretiert man die Tatsache, daß
der heutige Leistungszustand der Erstklässler der
beiden unteren Quantalalter (5;6 - 5;11 Jahre)
als "zufriedenstellend" bezeichnet und diese "Zufrie-

denheit" ist bei allen zu beobachten, die mit der Schule zu tun haben: Kinder, Lehrer, Eltern und Staat. Interpretation:

- 1.) Die Jüngsten der Schulneulinge (obige Altersstufen) erhalten in ihren Zeugnissen "gute", ja sogar "ausgezeichnete" Noten. Wegen der früher erwähnten Großzügigkeit der griechischen Lehrer bei der Notenvergebung sind die Leistungsnoten ein Scheinbild und nicht das echte Bild kindlicher Leistungsfähigkeit.
- 2.) Bis jetzt wurden auf dem Gebiete der Schulreife keine wissenschaftlichen Untersuchungen mit Schulanfängern durchgeführt. Es gibt also kein empirisch gesichertes Ergebnis darüber:
 - a) ob die griechischen Curricula für Schulanfänger der genannten zwei unteren Quartaltersstufen deren Leistungsfähigkeit angemessen sind oder nicht doch eine nachhaltige Überforderung darstellen ;
 - b) ob die anfänglichen Versetzungszeugnisse des 1. Schuljahres mit "guten" und "ausgezeichneten" Noten (~~=75%~~) sich nicht doch im Laufe von zwei oder mehreren Jahren in Zeugnisse mit niedrigeren Noten wandeln (301) ;
 - c) ob und in welchem Maße Kinder der genannten Altersstufen einen signifikanten Unterschied zu den Kindern anderer Altersgruppen sowohl während ihrer Volksschulzeit, als auch während des Besuches weiterführender Schulen aufweisen.

Hier bleibt ein ganzer Fragenkomplex offen und manche Probleme sind noch zu lösen. Die zur Lösung aller Fragen notwendigen, breit angelegten wissenschaftlichen Untersuchungen werden nicht einfach sein.

Die staatliche Schulbehörde sollte es sich angelegen sein lassen, solchen Untersuchungen jedwede Hilfe angedeihen zu lassen, auch finanzielle, besonders, wenn Initiativen und erste Unternehmungen vorhanden sind. Eine solche Hilfe würde manche wissenschaftliche Arbeit motivieren und führte dann zu repräsentativen Längsschnittuntersuchungen, deren Ergebnisse staatliche Schulgesetze bezüglich der Einschulung fundieren würden.

II.33.4

Kindergarten, Schulreife und Schulerfolg

Die Sozialisation der Vorschulkinder wird nicht nur von der Familie, sondern von verschiedenen Institutionen vollzogen. Viele Untersuchungen (308) haben gezeigt, daß insbesondere Kinder der sozialen Unterschicht im Sozialisationsprozeß einen bedeutsamen Vorsprung im Vergleich zu Gleichaltrigen der gleichen Schicht aufweisen, wenn sie einen Kindergarten, bzw. einen Schulkindergarten besucht haben.

Die Institution Kindergarten ist demnach von großer Bedeutung, die auch in Griechenland immer mehr erkannt wird.

Zum augenblicklichen Zeitpunkt sind der Hälfte aller griechischen sechsjährigen Grund-Volksschulen Kindergärten zugeordnet: (Von etwa 10.000 Schulen haben ca 5.000 einen Kindergarten.)

Die Jahresstatistikbücher des "Nationalen Statistikamtes" (303) liefern uns folgende Informationen über die Organisationsformen der Kindergarten-Institutionen:

I. Vorschulkinderstätten des Sozialministeriums:

1. "Nationale Vorschulkinderstätte"
(Ganztägige Form) und
 2. " Nationale Kinderstationen" (Halbtagsform!)
- Erzieherinnen, besonders in den ganztägigen Kinderstätten, und Diplomkindergärtnerinnen betreuen und erziehen die Kleinkinder.

II. Schulkindergärten des Erziehungsministeriums:

Zu ihnen gehören "staatliche" und "private" Kindergärten.

In ihnen werden die Kinder nach einem vom Staat entworfenen pädagogischen Programm erzogen.

Zielsetzung dieses Programms: die freie Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit.

Die Besuchszeit des Kindergartens beträgt täglich 3 1/2 Stunden.

Für die Durchführung des Erziehungsprogramms sind Diplomkindergärtnerinnen verantwortlich, die als Voraussetzung ihrer dienstlichen Tätigkeit ein

zweijähriges, pädagogisch-sozialpsychologisches Studium an Pädagogischen Hochschulen absolviert haben müssen.

Tabelle 27 (im Anhang) zeigt die rasche Verboreitung und Entwicklung sowohl der absoluten Zahlen für Kindergärten und Kindergartenkinder Griechenlands in den Jahren 1964 - 1975, wie auch die "qualitative" Entwicklung der Organisation Kindergarten. Diese "qualitative Entwicklung" folgert sich aus der Durchschnittszahl der Kinder pro Kindergartenin, die von Jahr zu Jahr kleiner wird und damit Raum für qualitativere Arbeit gewährleistet. Hier einige Zahlen zur Veranschaulichung:

- im Schuljahr 1964/65 war die Zahl: $\bar{x} = 32$ Kinder,
- 1969/70 : $\bar{x} = 31,54$ Kinder ,
- 1974/75 : $\bar{x} = 27,24$ Kinder .

Ziel unseres Erziehungsministeriums ist die Erhöhung der Anzahl von eingereichteten Kindergärten, um endlich die gleiche Anzahl wie die der Grund-Volksschulen zu verwirklichen; etwa 10.000 Kindergärten.

Trotz der zahlreicher werdenden Kindergärten stellen wir in unserer Untersuchung fest, daß fast ein Drittel unserer Pdn ($n = 178$) keinen Kindergarten besucht haben.

Tabelle 28: (Verteilung der Pdn nach Schulkindergartenbesuch) -(im Anhang)- gibt hierüber Auskunft:

- Gruppe I : Pdn ohne Kindergartenbesuch: 56 Kinder ,
- Gruppe II: Pdn mit einem Jahr Kindergartenbesuch: 109 Kinder , und
- Gruppe III: Pdn mit zwei Jahren Besuch: 13 Kinder.

Tabelle 29 (im Anhang) zeigt das Verhältnis: Kindergartenbesuchsdauer und Testreife.

(U = schulunreife Kinder / R = schulreife / und $g.R.$ = gut Schulreife Kinder).

66,67 % aller U-Kinder, so geht aus der Tabelle hervor, haben keinen Kindergarten besucht, 27,77 % besuchten ein Jahr und 5,56 % der U-Kinder zwei Jahre den Kindergarten. Bei Kindergartenbesuch verringert sich also die Zahl der schulunreifen Kinder.

Im Gegensatz hierzu ist der prozentuale Anteil der Kinder, die ein oder zwei Jahre den Kindergarten besucht haben (64,43 % und 72,73 %), bei der "R-Gruppe" und "g.R.-Gruppe) größer. (304)

Multipliziert man die Zahl der Kinder in jeder Reihe mit der Zahl der im Kindergarten verbrachten Jahre und addiert die Ergebnisse, dann entfallen auf die "U-Gruppe" insgesamt 7 Kindergartenjahre, auf die "R-Gruppe" 120 Kindergartenjahre und auf die "g R-Gruppe" 8 Kindergartenjahre.

Das bedeutet im Durchschnitt für ein Kind:

- aus der U-Gruppe : 0,388 Kindergartenjahre,
- aus der R-Gruppe : 0,805 " " " und
- aus der g.R-Gruppe : 0,727 " " " (305)

Trotz des scheinbaren Unterschiedes der Durchschnittswerte hat eine Signifikanzüberprüfung der Unterschiede keine immanente Signifikanz ($0,95 > p > 0,90$) erwiesen.

Tabelle 30 (im Anhang) veranschaulicht die Punktwerteleistung und die $\bar{x}$ -Werte jeder Reifegruppe nach ihrem Kindergartenbesuch. Berechnet man mit der χ^2 -Methode die Signifikanz der erzielten Punktwerte aller Gruppen, so sieht man einen signifikanten Unterschied zwischen der Punktleistung der Gruppen beim 0,001 Niveau: (χ^2 (I;II;III) = 52,098 , df = 2 , N = 178 , $p < 0,001$, also hoch signifikant und χ^2 (I;II) = 43,56, df = 1, n = 165 , $p < 0,001$, also hoch signifikant) .

Unternimmt man eine Signifikanzüberprüfung der Mittelwerte, so hat man keinen signifikanten Unterschied auf dem 0,5 Niveau, trotz der scheinbaren Unterschiede erreichter Mittelwerte:

- I. Gruppe = 27,66 Pw,
- II. " = 33,77 Pw und
- III. " = 36,69 Pw.

Tabelle 31 gibt uns einen Überblick über den Vergleich des prozentualen Anteils jeder kleinen Gruppe in der Gesamtzahl der Stichprobe (Spalte: Anteil innerhalb

der Stichprobe / $N = 178$) mit dem prozentualen Anteil in der Gesamtzahl der erreichten 5.707 Punktwerte (Spalte: Anteil innerhalb der Gesamtzahl der erreichten 5.707 Pw.).

Erzielt man (Siehe Tabelle 31) die Ergebnisse der Teilungen der Spalten I U (2) : (1) ; I R (2) : (1) ; I g.R(2) : (1) u.s.w. , so hat man die Werte der Tabelle 32 (im Anhang).

Diese Werte besagen, daß der Kindergartenbesuch im Bereich der U-Gruppe eine bedeutendere Rolle spielt ($0,6548 : 0,5296 > 1,044 : 0,9235 > 1,40 : 1,39$) als im Bereich der R-Gruppe und der g.R-Gruppe. (306)

Tabelle 33 (im Anhang) erfaßt die Relation Kindergartenbesuch und Schulleistung im 1. Schuljahr.

Im Bereich der sehr guten Zensuren (10 - 9) ist die Gruppe I mit 39,28 % ihrer Kinder vertreten, die Gruppe II mit 83,49 % und die Gruppe III mit 63,54 % ihrer Kinder.

Im Bereich der gegenpoligen Zensuren hierzu (ungenügend = 5) sieht man, daß die I-Gruppe mit 16,64 % ihrer Kinder, die II-Gruppe mit 3,67 % und die III-Gruppe mit 7,69 % ihrer Kinder vertreten ist.

Aus diesen Betrachtungen wird bereits klar ersichtlich, daß der Besuch eines Kindergartens sich positiv und der Nicht-Besuch sich zum mindesten sehr ungünstig auf die Schulleistung auswirkt.

Eine weitere Dokumentation soll dies noch belegen.

Tabelle 34 (im Anhang) zeigt die Schulnotenverteilung unserer Pdn nach dem 1. Schuljahr, bezogen auf ihren Kindergartenbesuch, verglichen mit der Gesamtnotenzahl jeder Gruppe:

I (= 412) + II (= 1.024) + III (= 115) = 1.551 Schulnoten. Die Signifikanzüberprüfung der Unterschiede zeigt eine Signifikanz auf dem 0,001 Niveau. (307)

Tabelle 35 und 36 (im Anhang) enthalten die Schulnotenverteilung unserer Pdn nach sechs Schuljahren, bezogen auf den Kindergartenbesuch. Die Gesamtnotenzahlen der

Tabelle 36, parallel zur Tabelle 34) lauten:

I (= 440) + II (= 967) + III (= 120) = 1.527 .

Die Signifikanzüberprüfung der Unterschiede hat einen **knapp signifikanten** Unterschied auf dem 0,1 Niveau gezeigt. Nur die Signifikanzüberprüfung der I- und II-Gruppen hat innerhalb der besten Noten (10 - 9) einen guten signifikanten Unterschied auf dem 0,01 Niveau erwiesen (χ^2 (I,II) = 6,80 ; df = 1 ; n = 93 ; 0,01 > p > 0,001 .

Eine hohe Signifikanz beginnt ab 10,83.

Aus den obigen Überlegungen und Berechnungen könnten wir zusammenfassend zur folgenden **Schlußbetrachtung** kommen:

- 1.) Die Institution **Schulkindergarten** hat in Griechenland einen guten Ruf.
- 2.) Die Zahl der Kindergärtnerinnen wuchs in den letzten zehn Jahren auf das Dreifache an.
- 3.) Die mit den WTA gemessene Schulreife der Schulanfänger ist bei den Kindergartenbesuchern signifikant höher als bei den Kindern, die keinen Kindergarten besucht haben.
- 4.) Der Kindergartenbesuch ist für die Kinder der U-Gruppe von größerem Einfluß und spielt damit eine wichtigere Rolle als für die Kinder der anderen Gruppen.
- 5.) Der Schulerfolg im 1. Schuljahr steigert sich bei den Kindergartenbesuchern nicht analog mit der Zunahme an Dauer des Kindergartenbesuches.
- 6.) Der Kindergartenbesuch spielt allerdings für den Schulerfolg nach sechs Schuljahren (Abschlußzeugnis) kaum mehr eine signifikante Rolle.

- II.34 Zusammenhänge zwischen Stellung in der Gruppe und Leistung
- II.34.1 Notwendigkeit gesellschaftlicher Bejahung
- Von sehr vielen Forschern wurde bewiesen und betont, und dies bis in die heutige psychologische, soziologische Untersuchung um die menschliche Leistungsfähigkeit, daß die Leistung des Individuums Mensch von seinem sozialen Status und der Anerkennung in diesem seinen Lebensbereich abhängt.
- Dies gilt um so mehr für die Schüler, die als heranwachsende Menschen nur dann zu sich selbst finden und Leistung vollbringen, wenn sie in ihrem Milieu Anerkennung finden. (308)
- K. Samstag und M. Baus behaupten mit Recht:
- "Das Urteil der Gruppen, in denen ein Kind aufwächst, kann das Selbstvertrauen vielleicht für ein ganzes Leben lang bestimmen. Was der einzelne sich zutraut, ist häufig das Ergebnis der Gruppeneinschätzung." (309)
- Nachdrücklicher noch betonen E. Höhn und M. Koch die Notwendigkeit der Anerkennung des Individuums als Voraussetzung für seine physisch-psychische Hygiene, seine Entwicklung und seine schöpferische Tätigkeit:
- "Das Angewiesensein des Einzelnen auf eine Gemeinschaft darf nicht nur physisch verstanden werden, es besteht mindestens eben so sehr auf ein psychisches Angewiesensein, die Abhängigkeit von der Billigung oder Anerkennung der Gruppe. Ohne diese gesellschaftliche Approbation kann das Individuum eben so wenig leben wie ohne Brot." (310)
- Auf dem Hintergrund dieser Notwendigkeit und des im Kapitel II.33 (S. 119 - 139) Erörterten werden manche Extremfälle unserer Untersuchung durchschaubarer und verständnisvoller.
- II.34.2 Fall-Studien:
- II.34.2.1 Auffälligkeiten bei Schülern
- Wir wunderten uns z. B., warum unsere 163. Vp (KP-männlich) eine so schlechte Schullaufbahn zeigte, obwohl bei ihm alle somatischen Erscheinungen und psychischen

Kräfte als gesichert anzusehen waren, um den besten Schulerfolg zu rechtfertigen und zu erwarten.

Die gegenteilige Beobachtung verwunderte uns bei dem 115. Pdn (E.L.) unserer Untersuchung. Trotz aller Widerwärtigkeiten seines Lebensbereiches erzielte er einen sehr guten Schulerfolg während der Dauer seiner Volksschulzeit.

Neben diesen beiden Fällen, die wir dank der durchgeführten soziometrischen Untersuchungen näher noch interpretieren werden, soll im weiteren noch von drei anderen Extremfällen die Rede sein. Zwei von ihnen weisen negative Entwicklung auf und der dritte eine positive.

Zur Interpretation dieser Fall-Studien ziehen wir an:

- die Ergebnisse der Testuntersuchungen,
- die sozioökonomischen Determinanten des Schülers,
- das Urteil des jeweiligen Klassenlehrers, bzw. der Klassenlehrerin,
- die soziometrische Messung, und
- den vom Lehrer (von der Lehrerin) auszufüllende Fragebogen eines jeden Pdn.

II.34.2.2

Interpretation von Extremfällen - Durchführung des Soziogramms.

Fall 1 :

Proband 163 (K.P.) unserer Untersuchung:
 ein lebhafter Junge, 6;2 Jahre alt ,
 Testleistung: bei WTA 44 Pw. (= gut schulreif),
 bei ITPA 250 Pw, ein sehr gutes Ergebnis, da nur noch zwei Schüler ein höheres aufzuweisen hatten.

Auch die sozioökonomischen Determinanten des Kindes sprachen für eine "sehr gute" schulische Laufbahn. K.P. war der erste Sohn eines Ingenieurs und einer Architektin. Trotz dieser Voraussetzungen und hoffnungsvollen Erwartungen waren die ersten Leistungserscheinungen im schulischen Bereich nicht zufriedenstellend.

Das Urteil der Lehrerin über die ersten Monate des Schulbesuches ist aufschlußreich:

Das Verhalten des Kindes innerhalb der Klassengemeinschaft verschlechterte sich von Tag zu Tag. Der Junge

wurde aggressiver und zerstörte die pädagogische Atmosphäre, die sich die Lehrerin zu schaffen bemühte. Manchmal schlug er heftig auf seine Mitschüler ein, während er bei anderen Gelegenheiten in der Klasse weinte, wenn man ihn verspottete.

Auch die Schulleistungen zeigten absteigende Tendenz. Waren sie im ersten Halbjahr noch "ausgezeichnet" (Note 10), so fielen sie nach den Weihnachtsferien ab und waren in den ersten Monaten des zweiten Halbjahres kaum noch "gut".

Irgendetwas "lief nicht" mit dem Kind.

Als wir vor Ostern 1970 den von den Lehrern auszufüllenden Fragebogen jedes Probanden zurückerhielten und von uns selbst das Soziogramm in fünf Klassen durchgeführt hatten, (beide in Anhang), (311), lieferten uns diese beiden empirischen Untersuchungsmethoden wertvolle Informationen, die sonst nicht zu erklärenden Fälle besser verstehen zu können.

Die Tabelle 37 (im Anhang) zeigt das Soziogramm, in dem unser Proband (K.P.) unter der Nr. 9 erscheint.

^, die u.a. den soziometrischen Status (312) zum Gegenstand hatten,

-(Von den fünf soziometrischen Messungen, ^{figurieren} in Tabelle 37 nur die 14 Schüler, die ^{auch} an unseren Testuntersuchungen teilgenommen haben.)-

Die "Situation" oder die "soziale Atmosphäre" unseres Pdn wird bei Betrachten der Daten einsichtbarer.

Er verteilte auf der vertikalen Spalte fünf Stimmen, vier davon sind negativ. Mit seiner einzigen positiven Stimme versucht er, eine Verbindungsbrücke zu seiner Umwelt zu schaffen.

nach 2). Trotz seines Versuches einer Kontaktaufnahme bleibt er in der Isolierung. K.P erhält nur eine Stimme, und die ist noch negativ (waagerechte Reihe 9), wird aber von ihm positiv gewertet.

, Damit ist der Annäherungsversuch von 9 ~~zu~~ 2 abgelehnt. Die anderen Schüler haben Pdn 9 schon gar keine Stimme gegeben, selbst keine negative.

Der Pd 9 steht demnach "vernachlässigt" da. (313) Meinung der Mitschüler: "Wir wollen von Dir nichts

wissen." Statistisch ist dieser Sozialstatus in der Tab. 37 dadurch festgehalten, daß Pd 9 mit dem kleinsten "Total-Stimmengehalt" (= 1) erscheint.

So wird deutlich, daß unserem Pdn die Wertschätzung und die Bejahung fehlen, die als notwendige Voraussetzung (314) für aktive Teilnahme "an sachlichen und sozialen Aufgaben" in der Schule gelten und von vielen Forschern postuliert werden.

Die bisher gewonnenen Erkenntnisse werden durch den ausgefüllten Fragebogen der Lehrerin (163. Fragebogen) und durch ihre und des Schulleiters mitgelieferten Informationen zur Person des Pdn weiter beleuchtet:

- 1) K.P. ist das einzige, uneheliche Kind eines Ingenieurs und einer Architektin.
- 2) Beide Elternteile waren bei der Geburt des Kindes jünger als 25 Jahre.
- 3) Die Mutter studierte noch und legte nach der Geburt des K.P. ihre Diplomprüfung erfolgreich ab.
- 4) Ihre wirtschaftliche "Situation" war sehr gut.
- 5) Die Ehe der beiden Eltern dauerte nach der Geburt des Kindes noch zwei Jahre.
- 6) Beide Elternteile leben getrennt voneinander, ohne geschieden zu sein.
- 7) Vom 4. Lebensjahr an übernahmen die Großeltern mütterlicherseits P.K. in Pflege.
- 8) Das Kind besuchte während eines Jahres den Kindergarten.

Die Kindergärtnerin informierte die Lehrerin:
K.P. ist sehr lebhaft und zanksüchtig. "Viele Kinder, die durch K.P. leiden mußten, fürchteten ihn und spielten nicht mit ihm." (315)

So wird die praktisch totale Ablehnung des Schülers, im Soziogramm sichtbar, erklärt. Homann's Regel, von K. Samstag und M. Baus zitiert (316), gibt uns das Maß der Bedeutung von Kontakten zwischen zwei oder mehreren Personen: "Wenn die Häufigkeit des Kontaktes zwischen zwei oder mehreren Personen zunimmt, wächst auch die Sympathie zwischen ihnen, nimmt die Häufigkeit

des Kontaktes ab, so verringert sich auch die Sympathie."

Die Ersatzfamilie, welche die Betreuung des Kindes übernommen hat, in unserem Falle die Großeltern mütterlicherseits, kann gar nicht die Lücke der Abwesenheit leiblicher Eltern ausfüllen.

Barbara Schadendorf schreibt zu adäquaten Fällen:

"Das Kind lebt weder mit dem Vater noch mit der Mutter zusammen. Der Kontakt zur leiblichen Mutter ist

in diesen Fällen lose oder verloren gegangen". (317)

Weiter schreibt die Autorin; ~~das~~ "Uneheliche Knaben neigen in den vier Grundschuljahren, vor allem bis zum dritten Schuljahr, häufiger zu unangepasstem Verhalten als eheliche." (318)

Die so für das Kind negativ verlaufende Entwicklung seiner familiären Umwelt und die daraus für es notwendigerweise eintretende negative Verhaltensänderung haben ihren Einfluß auf die schulische Laufbahn unseres Pdn K.P. und bestimmen nachhaltig seine Schulleistung:

1. Schuljahr: 1. Halbjahr : Leistungsnote 10 (S.142)

1. Schuljahr: Versetzungsnote: 8 (gut)

2. u. 3. Schuljahr: Versetzungsnote: 7 (befriedigend)

4. - 6. Schuljahr, einschließlich
Abschlußzeugnis: Note 6 (ausreichend)

Fall 2 :

Proband 115 (E.L.) unserer Untersuchung:

somatisch schwächliches Kind, 5;6 Jahre alt.

Testleistungen: WTA : 16 Pw.: (=schulunreif),

ITPA: 235 Pw (= gute Leistung).

Sozioökonomische Determinanten: E.L. ist der 3. Sohn von vier Kindern eines Straßenkehrers und einer Hausfrau. Der Ausbildungsgrad beider Eltern: Volksschulabschluß und nicht mehr.

Wirtschaftliche Situation der Familie: unterdurchschnittlich.

In Anbetracht solcher Daten sprach alles gegen eine gute Schullaufbahn. Wenn nicht absolutes Versagen, so doch sicher eine niedrige Schulleistung und vielleicht manche Wiederholung eines Schuljahres.

Da die ITPA-Leistung mit 235 gut war, bestand geringe Hoffnung einer "Spätentwicklung".

Das Gegenteil der Negativerwartungen trat ein. Hier das Urteil der Lehrerin unseres Pdn E.L. (319): "E.L. ist ein frohes und lebhaftes Kind. Beim Spielen mit seinen Mitschülern auf dem Schulhof versucht er sich durchzusetzen, ohne jemanden zu bedrücken. Er kommt pünktlich und gerne in die Schule und macht seine Hausaufgaben mit ungeahnter Konsequenz und Vollständigkeit. Die gleiche Arbeitshaltung zeigt E.L. in seinen Schulleistungen. Die Benotung der ersten Monate war eine sich stetig steigende: Von der guten Note 8 bis zum "sehr gut" (Note 10)."

Die in der Klasse unseres Pdn 115 durchgeführte soziometrische Messung (Siehe Abb. 6 / im Anhang) zeigt ihn unter der Nr. 2.

Von seinem Dreieck gehen drei verschiedene Pfeilformen aus:

- drei fett gezeichnete Pfeile, die eine "Gegenseitigkeitswahl" dem Kinde zusichern,
- eine positive Wahl des ansonstigen Außenseiters 10 und eine negative (= Ablehnung) des Pdn 9, der selbst die Nr. 2 positiv wählte,
- einen "Ring" von "positiven Pfeilen" gaben die Mitschüler der Nr. 2 und drückten so ihre Sympathie für E.L. aus.

"Kinder, die eine Reihe positiver Wahlen auf sich ziehen, bezeichnen wir nach Moreno als 'Stars' oder als 'Zentraltypen' ". (320) Ein solcher 'Star' war unser Proband E.L., dessen Achtungs- und Anerkennungsgrad seitens der Mitschüler hoch anzusetzen ist. (Siehe Soziogramm!). Dabei ist zu bemerken, daß ihm der Zuspruch von Jungen und Mädchen gleicherweise, sowohl von "Bevorzugten" als auch von "Abgelehnten", ja sogar von "Außenseitern" (wie Proband, Nr. 11) kommt. Damit ist die Starrolle der Nr. 2 von allen anerkannt, sie ruft keine Opposition und keine Rivalität hervor.

Von der Klassenlehrerin erfuhren wir mittels des Fragebogens (Nr. 115) und durch weitere Erhebungen,

daß

- 1) der Junge das dritte Kind einer "sozial-
unterdurchschnittlichen " Familie ist und
- 2) keinen Kindergarten besucht hat.
- 3) Der Vater ist Straßenkehrer bei der Stadt und
die Mutter kümmert sich um ihren großen Haushalt
(4 Kinder).
- 4) Der Ausbildungsgrad beider Elternteile entspricht
dem Volksschulabschluß.
- 5) Die innerfamiliäre Atmosphäre (321)
ist sehr warm und liebevoll.
Der Vater kehrt am Ende seiner täglichen Arbeits-
zeit nach Hause zurück und kümmert sich, gemein-
sam mit seiner Frau, um die Kinder und den
Haushalt.
- 6) Die Freizeit verbringt die Familie, je nach
Wetterlage, draußen im Freien oder zu Hause,
dann mit Lesen von Schulbüchern, und anderen,
oder mit "Tafelspielen" /- Gesellschaftsspielen.
- 7) Die enge und ärmlich ausgestattete Wohnung ist
gepflegt.
- 8) Die Kinder werden ordentlich und sauber zur
Schule geschickt. Sie machen einen gepflegten
Eindruck. Alle sind gute Schüler.
- 9) Die aufgeschlossene Mutter pflegt einen engen
Kontakt mit der Schule (= Zusammenarbeit Eltern-
haus und Schule).

So wird offenkundig, daß der ^{der} im elterlichen Großfamilie
stattfindende Sozialisationsprozeß seine Fortsetzung
in der Schule als soziale Gruppe erfährt.

E.L. ist in seinem Selbstgefühl bekräftigt, wirkt
aufgeschlossen, gliedert sich in die Klassen- und
Schulgruppe leicht ein und zieht so die Anerkennung
und Liebe der Mitschüler auf sich. Trotz aller Höf-
lichkeit und Nettigkeit in der Klasse und auf dem
Schulhof äußert E.L. sich und zeigt eine oft intuitive
Hartnäckigkeit gegen Egoisten der Klasse.

Die so beschriebene innerliche und äußerliche Milieu-
atmosphäre unseres Pdn war der Grund für die bestens
verlaufene Schulzeit vom 1. bis zum 6. Schuljahr.

Fall 3:

Proband 12 (I.P.):

ein somatisch lebhafter Junge, 5;9 Jahre alt,

Testleistungen: WTA: 48 Pw (= gut schulreif),

ITPA: 270 Pw (der Modal!)

Sozioökonomische Determinanten: I.P. ist der erste Sohn zwischen zwei Töchtern einer "sozial unterdurchschnittlichen" Familie.

Der Vater ist Briefträger und die Mutter Hausfrau.

Ausbildungsgrad des Vaters: Volksschulabschluß nach 6-jähriger Schulzeit,

der der Mutter: Volksschulabschluß plus drei Gymnasialklassen zusätzlich.

Der intellektuelle Gehalt des Kindes versprach, auch aufgrund seiner Testergebnisse, eine "sehr gute" Schullaufbahn, wohingegen der sozioökonomische Status das Auftreten von Schwierigkeiten vermuten ließ.

Unter Hinzuziehung der Erhebungen bei der Lehrerin, beim Schulleiter und der Daten unseres Fragebogens, (Fragebogen 12) (322), entsteht folgendes Bild des Schülers:

I.P. ist ein aufgeschlossener Junge von gutem Körperbau. Die gleiche Aufgeschlossenheit finden wir bei der ganzen Familie. Die Sorge um die richtige und beste Erziehung der Kinder ist echt und weitgesteckt. (Vergleiche hierzu P.Brandt (323)1)

Die Wohnverhältnisse der Familie sind gering, aber immerhin so, daß die Kinder ungestört ihre Schulaufgaben erledigen können. (324)

Zwei Eigenarten des Pdn ergaben sich weiter aus den Erhebungen: zum ersten seitens der Mutter, zum anderen seitens der Lehrerin.

Einmal sammelt der Sohn, so erzählte die Mutter, seit dem 5. Lebensjahr Briefmarken und besitzt zur Zeit der Fragebogenerhebung eine stattliche Sammlung von mehr als 500 wohlgeordneten Briefmarken. (325)

Zum anderen gibt die Lehrerin noch Auskunft über den Mut des Jungen. Auf dem Schulhof spielt er nicht mit Gleichaltrigen, sondern mit älteren Mitschülern. (325)

Hier ist eine Frühentwicklung des Kindes anzunehmen, wie dies viele Autoren bewiesen haben. (326)

Auch in der soziometrischen Messung wird deutlich, daß I.P. in seiner Klasse eine gewisse "Star-Rolle" spielt, die seine angeborenen Innenkräfte in sozial zugebilligten Verhaltensäußerungen zum Ausdruck bringt. So erhöht und vergrößert er, der I.P., die Bejahung und Anerkennung seiner Persönlichkeit aus sich selbst heraus.

Fall 4 :

Probandin 105 (D.P.):

ein lebhaftes Mädchen, 5;10 Jahre alt,

Testleistungen: WTA : 43 Pw.,

ITPA: 246 Pw. .

Die sozioökonomischen Determinanten deuteten auf eine "sehr gute" schulische Laufbahn hin.

D.P. ist die einzige Tochter eines Gymnasialprofessors (327) und einer Turnlehrerin.

Die wirtschaftlich gut situierte Familie ermöglichte dem Kinde neben einer außergewöhnlich schönen und bequemen Wohnung, neben zahlreichen altersgemäßen Spielzeuge, Bilder- und Märchenbücher, zusätzlich noch 2 - 3 Privatlehrer für Musikunterricht, Fremdsprachen und Beaufsichtigung der Hausaufgaben.

Eine Schar von Mitschülerinnen sammelte sich um D.P. , zollte ihr Anerkennung und verehrte sie.

Eine zwischenmenschliche Beziehung, die besonders in den ersten drei Schuljahren zu beobachten war.

Von Natur aus war die Pd'in egozentrisch, sie verstand es aber, dank ihrer äußeren Erscheinung, ihrer mannigfaltigen Gaben und aufgrund einer besonderen Neigung der Lehrerin zu ihr, ihre Beliebtheit innerhalb der Klasse aufrechtzuerhalten und zu verbreitern.

Parallel hierzu waren die Schulleistungen des 1., 2. und 3. Schuljahres sehr gut (Note 10).

Im 4. Schuljahr traten dann zwei Ereignisse ein, die das "Schulleben" des Kindes stark beeinflussen sollten.

- Die Eltern standen in Scheidung (328) und

- D.P. zog sich durch eine harte Erkältung eine Lungenentzündung zu (329). Hierdurch war ihr Schulbesuch während zweier Monate unregelmäßig.

Nicht nur die Schulleistungen des Kindes begannen schlechter zu werden, der soziale Status in der Klasse

geriet ins Wanken und verringerte sich zusehends. Selbst die große Hilfe, welche die neue Lehrerin im 4. Schuljahr dem Kinde angedeihen ließ, konnte dem allmählichen Abstieg der Pd'in^{nicht} aufhalten. Waren die Leistungen des 4. Schuljahres noch mit gut (Note 8) zu bezeichnen, so bedeutete die Note 6 (ausreichend) für das 5. und 6. Schuljahr (Abschlußzeugnis) den 'Epilog einer Tragödie', deren Eintreten mit all¹ ihren Konsequenzen niemand vor 6 Jahren, gestützt auf die Ergebnisse der Testverfahren und der weiteren Erhebungen, vorherahnen konnte.

Fall 5 :

Probandin 72 (K.K.) unserer Untersuchung:
ein körperlich mittelmäßig entwickeltes Mädchen,
6;2 Jahre alt.

Testleistungen: WTA : 45 Pw. (gut schulreif),

ITPA: nicht getestet.

Die bei der Einschulung gegebenen sozioökonomischen Determinanten versprachen für das 1. Schuljahr einen guten bis sehr guten Schulerfolg und eine gleich gute Entwicklung für den Rest der Schulzeit, wenn keine besonderen Ereignisse eintreten sollten.

K.K. ist die älteste Tochter von drei Kindern (6, 3 und 2 Jahre) eines Fahrschullehrers und einer früheren Kontoristin, die sich aber seit Geburt der Kinder um die Familie kümmert. (330)

Der Ausbildungsgrad^{der} Elternteile:

Beide haben nach ihrer sechsjährigen Volksschulzeit das Abschlußzeugnis des 6-jährigen Gymnasiums erhalten. Die wirtschaftliche und soziale Anerkennung der Familie innerhalb der Nachbarschaft war als gut anzusehen.

Die Mutter hat sich, im Gegensatz zum vollbeschäftigten Vater, intensiv mit der Tochter als Erstgeborene beschäftigt (Die Nachgeborenen sind Knaben.) . Dadurch wuchs zwischen Mutter und Tochter eine sehr enge Verbindung.

Aus dem Fragebogen 72 und den weiteren Erhebungen der Lehrerin und des Schulleiters

werden die Entwicklungsvorgänge unserer Probandin erkenntlich:

- 1) K.K. besuchte für die Dauer eines Jahres den Kindergarten.
- 2) In den ersten Schulmonaten und gleicherweise während des ganzen ersten Schuljahres war die Schülerin lebhaft und froh. Sie kam jeden Tag gerne in die Schule, arbeitete persönlich und im Klassenverband aktiv mit und genoß die volle Anerkennung ihrer Mitschülerinnen. (Beleg hierzu das Soziogramm). Die Lehrerin bejahte ebenso ihre Schülerin K.K. und sparte nicht mit Lob. Ohne es zu wissen, spielte unsere Pd'in innerhalb des Klassenverbandes eine Führerrolle.
- 3) Die Mutter hatte noch ihre eigene verwitwete Mutter (Großmutter der K.K.) im Haushalt und beide beaufsichtigten liebevoll und genau die Hausaufgaben des Kindes. Diese waren immer als richtig zu bezeichnen. (331)
- 4) Zu Beginn des 2. Schuljahres starb die Mutter unserer Schülerin K.K. und gleichzeitig erkrankte die Großmutter unheilbar. (332)
- 5) Zwei Jahre nach dem Tode der Mutter heiratete der Vater unserer Pd'in seine 2. Frau. Obwohl die "neue" Mutter eine vernünftige Frau war, fiel es der Tochter schwer, sich mit der neuen Situation Kind ./. Stiefmutter zurechtzufinden, bzw. sich an das neue Verhältnis zu gewöhnen.
 = (Über die hohe Signifikanz zwischen Schulerfolg und Intaktheit der Familie sprechen viele Autoren, die von Loeschekohl (333) erwähnt werden.) =
- 6) Während die Schullaufbahn im 1. Schuljahr hoffnungsvoll begann (Versetzungsnote 10 /- sehr gut), sanken die Schulleistungen im 2., 3. und 4. Schuljahr auf die Notenstufe 7 (befriedigend) und stiegen dann erst im 5. und 6. Schuljahr wieder auf 8 (gut) an.

Wir beobachten hier bei unserer Pd'in K.K., durch exogene Gründe hervorgerufen, eine Phase der Verunsicherung und inneren Verwirrung in der Zeit des 2. - 4. Schuljahres, aber auch die Überwindung dieser problematischen Entwicklung zu einer geordneten, und dies dank der "im Leid erstarkten" inneren Kräfte des an und für sich körperlich mittelmäßig entwickelten Mädchens (Vergleiche S. 149!) .

II.34.3

Interpretation der Fallstudien im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen Stellung in der Gruppe und Leistung:

Die Darstellung unserer 5 Einzelfälle möge zur Erklärung dessen genügen, was wir unter "Extremfälle" in unserer Arbeit verstehen.

Unter allen übrigen Fällen wurden sie ausgewählt, um bei jedem Probanden die Diskrepanz zwischen Schulleistung und den die Schullaufbahn bestimmenden Faktoren klar hervortreten zu lassen.

Die Fälle 1, 4 und 5 enthalten solche Fallstudien, bei denen die Probanden wegen ausgesprochenen günstigen, anlagebedingten Begabungen und wegen ihres sozioökonomischen Status anfänglich eine günstige Schullaufbahn versprachen, diese aber nicht verwirklichen konnten.

Hier spielten besondere Ereignisse physischen oder psychischen, z.T. emotionalen Charakters eine besondere Rolle, die entweder auf das Kinderleben selbst oder auf das Leben der Familienmitglieder, und damit mittelbar wiederum auf die Kinder, einwirkten: Ersatzfamiliensituation, Unehelichkeit, Scheidung der Eltern, schwere Erkrankung des Kindes in Verbindung mit Lehrerwechsel in der Schule, Tod der Mutter, Problematik einer Stiefkindsituation u.a. .

All das sind wichtige Faktoren, die sich zur Aufhebung früherer vorhandener leistungsfähiger Komponenten eignen und leistungshemmend auswirken können.

Die Fälle 2 und 3 beschreiben Kinder, die aufgrund ihrer positiven anlagebedingten Leistungsfaktoren

eine gute, bzw. sehr gute Schullaufbahn aufbauen konnten, und dies trotz hemmender umweltbedingter Leistungsfaktoren, wie da sind:

"Soziale Unterschicht-Zugehörigkeit" des Vaters mit einem oft kleinen Einkommen, niedriger Ausbildungsgrad der Eltern, Vielzahl der Familienmitglieder, ungünstige Wohnverhältnisse in z.T. unguter Wohngegend und Gruppenzugehörigkeit von leistungsmäßigen oder leistungsniedrigen Mitschülern.

Die k l a r e D i s k r e p a n z zwischen Gegobehheiten und Fakten beginnt mit dem Moment, in dem wir uns statt der negativen Erwartungen auf der Leistungsebene einem unerwarteten Leistungsaufschwung und einer Weiterentwicklung der Kinderleistung gegenüber sehen.

Die Interpretation dieser Diskrepanz kann nur aus der Aufgeschlossenheit, der inneren Stärke und der alle Mitglieder umfassenden Liebe eines Familienverbandes her erfolgen. Diese geistige u. seelischen Kräfte ermöglichen den Eltern ausgeglichene Maßnahmen zur Erziehung ihrer Kinder, schaffen gute Anhaltspunkte für Erziehungsbestrebungen und gestalten eine wohlthuende schöpferische Familienatmosphäre.

In ihr wachsen die starken intrafamiliären Bindungen des Kindes, reifen die außerfamiliären zwischenmenschlichen Beziehungen, verstärkt sich das Gewissen, bildet sich das kindliche Selbstbewußtsein, das Gefühlsleben und die Anlage, zielstrebig an der eigenen Weiterbildung zu arbeiten.

Eine Menge grundlegender Voraussetzungen für eine gesicherte Schullaufbahn eines Kindes, aber auch die wichtigsten Vorbedingungen eines glücklicheren Kinderlebens mit besserer Aussicht auf ein leichter zu bewältigenderes Erwachsenendasein!

Sinn und Zweck, und damit auch die tiefe Bedeutung vorliegender Arbeit waren:

- 1.) Unsere Auseinandersetzung mit der vorhandenen deutschsprachigen Schulreife-Testliteratur und
- 2.) die Überprüfung, ob ein guter nonverbaler deutscher Schulreife-Test unter Berücksichtigung seines Validitätsgrades auf griechische Schulkinder übertragen werden kann.

Schulreifeliteratur und die griechische Situation

Wir studierten die Gesamtproblematik der Schulreife, wie sie sich in Deutschland fachliterarisch und empirisch dokumentiert, und wie sie sich in Griechenland zeigt. Die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen besagen:

- 1) Seit Jahrzehnten wurde in Deutschland das Problem "Schulreife" und "Einschulungsalter" ernsthaft erörtert. Zur Lösung des Problems wurden nach dem 2. Weltkrieg wichtige Vorschläge gemacht und eine beachtliche Zahl von wissenschaftlich fundierten Schulreife-Tests entwickelt.
 - 2) In Griechenland wurde das Schulreife-Problem kaum einmal als pädagogisch-psychologisches, oder als psychologisches Problem anerkannt, obgleich das Schulgesetz von 1899 unseren Pädagogen hierzu einen guten Anlaß bot: "Klimatische Gründe wirken für die 'frühzeitige Entwicklung' der Kinder mit." (Vergleiche Kap. II.11 dieser Arbeit, S. 79!)
- So entbehren alle in Griechenland durchgeführten Schulreformen bezüglich der Herab- oder der Hinaufsetzung des Einschulungsalters im laufenden Jahrhundert der wissenschaftlichen Voruntersuchung.
- 3) Es gibt manche gut-anwendbare nonverbale deutsche Schulreife-Tests, die für ihre Übertragung auf die griechische Schulsituation keine oder nur geringe Schwierigkeiten bereiten würden.

So gesehen waren wir veranlaßt, einen solchen Test in die griechische Schulpädagogik zu übertragen und aufzunehmen.

II.42

Übertragung des WTA-Verfahrens in Griechenland

Um die Übertragbarkeit zu verifizieren, führten wir eine Längsschnittuntersuchung an 178 Schülern der griechischen Mittelstadt LARISSA während 6 Jahren der Grundschul-Besuchsdauer durch: Schuljahre 1969/70 bis 1974/75.

Am Anfang dieser Längsschnittuntersuchung verwendeten wir den Schulreifetest der Professoren Hetzer, H. und L. Tent, die WTA, Form A, revidierte Fassung von 1969. Als Paralleltest für 72 Schulanfänger wählten wir den amerikanischen "Illinois-Test zur Ermittlung der psycholinguistischen Fähigkeiten sechs- und mehrjähriger Kinder - ITPA".

Zur besseren Fundierung der Test-Gültigkeit wurden als Kriterium die Schulnoten des 1. und 6. Schuljahres unserer Pdn herangezogen.

Zusätzlich sollten die Ausfüllung eines Fragebogens seitens der Klassenlehrerinnen und die Erstellung eines Klassen-Soziogramms durch uns selbst umfangreiches Informationsmaterial liefern, jeden einzelnen Fall sachgerechter zu beleuchten.

Nur so konnten sichere Ergebnisse erzielt werden.

Nachfolgend also:

- 1.) die zusammenfassende Erläuterung der gewonnenen Ergebnisse,
- 2.) Exposition der sich aus ihnen ergebenden Folgerungen und Vorschläge.

II.42.1

Zusammenfassung der Ergebnisse:

II.42.1.1

Die Übertragung des nonverbalen "WTA-Verfahrens" auf griechische Schulanfänger ist zuverlässig und möglich, wenn die von der Testliteratur und von den Testautoren vorgeschriebenen exakten Maßnahmen getroffen werden. Das obengenannte Gruppentestverfahren weist einen guten Validitätsgrad in der griechischen Situation auf, um zuverlässige Prognosen über den Schulerfolg 6-jähriger griechischer Schulanfänger treffen zu können.
(S. 94 - 112 dieser Arbeit.)

II.42.1.2

Sowohl der Trennschärfekoeffizient als auch der

Reliabilitätskoeffizient weichen bei griechischen Pdn nicht wesentlich von den ursprünglichen (deutschen) Koeffizienten ab. (Tab. 1)

II.42.1.3

Die Berufstätigkeit des Vaters eines Kindes wirkt sich als bestimmender Faktor des sozioökonomischen Status ausschlaggebend auf die Test- bzw. Schulleistung des Kindes aus. (S. 123)

II.42.1.4

Der Ausbildungsgrad der beiden Eltern spielt eine je nach Sachlage positive oder negative Rolle für die Test- (niedrigere) und Schulleistung (höhere) der Kinder.

II.42.1.5

Kinder, die vor ihrer Einschulung einen Kindergarten besucht haben, weisen beim WTA- und ITPA-Verfahren höhere Scores auf.

Ihr Schulerfolg im 1. Schuljahr ist garantierter als bei Kindern, die keinen Kindergarten besuchten. Daß der Kindergartenbesuch einen erfolgreichen Volksschulabschluß fördert, kann nicht behauptet, noch vorhergesagt werden. (S. 137)

II.42.1.6

In der Testleistung läßt sich kein gesicherter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen erkennen.

In der Schulleistung allerdings besteht ein solcher, wenn auch unwesentlichen Grades: Mädchen schneiden im allgemeinen besser im Unterricht ab als Jungen. Der Unterschied besteht, wenn auch nicht so deutlich, als daß man von einem signifikanten Unterschied in der Leistung sprechen könnte.

II.42.1.7

Die bezüglich des Einschulungsalters aufgestellte Hypothese wird aufgrund der Untersuchungen wie folgt beantwortet:

Je älter die Kinder sind, desto größer wird die Zahl der "gut-schulreifen" Kinder und desto geringer die der "schulunreifen", und dies bis zur "Zu-Null-Stellung" ihrer Zahl.

Es besteht kaum ein Unterschied zwischen den Schulleistungen von Kindern des 1. Einschulungsquartalalters und denen des 2. Quartalalters. (S. 129 ff)

- II.42.1.8 Die Subtests IX und X des WTA-Verfahrens und die Subtests 3, 4 und 8 des ITPA beinhalten den größten Voraussagewert hinsichtlich des Erfolges oder Mißerfolges im 1. Schuljahr.
- II.42.1.9 Gravierende, nach der Einschulung eines Kindes auftretende exogene Sachzwänge, wie Scheidung der Eltern, Tod beider Elternteile oder eines, besonders der Mutter, Stiefkindsituation oder schwere Erkrankung, haben leistungsretardierenden Charakter und spielen damit für die Kinder eine große Rolle.
- II.42.1.10 Die guten intrafamiliären Bindungen, die Aufgeschlossenheit der Elternteile sich selbst und ihren Kindern gegenüber und die gründliche Pflege der Kinder fördern den Reifungsprozeß:
Die außerfamiliären, zwischenmenschlichen Beziehungen der Kinder gestalten sich besser und schneller (Sozialisierungsprozeß), das kindliche Gewissen und das Selbstbewußtsein bilden und verstärken sich, das kindliche Gefühlsleben erfährt die für die Persönlichkeitsbildung notwendige Vertiefung. (S. 152)
- II.42.1.11 Der Schulerfolg, bzw. die Schullaufbahn eines Schülers wird von der Bejahung oder Ablehnung durch seine Mitschüler stark beeinflusst.
- II.42.1.12 Für die 1. Volksschulklasse fehlen im griechischen "Öffentlichen Lehrplan (E.A.U.)" genau beschriebene und empirisch fundierte Lernziele, nach denen der Lernerfolg unserer Schulanfänger kontrolliert werden könnte.
Mangels objektiver Kriterien einer standardisierten Leistungsmessung sehen wir uns in Griechenland einer durch nichts motivierten Großzügigkeit bei der Zensurenverteilung gegenübergestellt.

II.42.2 S c h l u ß f o l g e r u n g e n

II.42.2.1 Die Bewährung des "Gruppentestsverfahrens WTA - Form A, 1969" in Griechenland möge für die Schulbehörden Anlaß sein, die bislang öffentlich kaum beachtete empirisch-pädagogische Schultestforschung zu ermutigen und zu fördern.

Der zufriedenstellende Validitätsgrad und der gute Übereinstimmungsgrad des genannten Tests und des mit ihm kombinierten Paralleltests (ITPA), angewandt auf griechische Schulverhältnisse, kann ein ermutigender Anfang empirischer Schulreifeforschung in Griechenland sein.

II.42.2.2 Seit der Schulreform von 1964 in Griechenland werden immerhin Bedenken gegenüber einer erfolgreichen Einschulung von Schulneulingen der Altersstufe 5;6 angemeldet.

Weder die Befürworter einer frühzeitigen Einschulung, noch diejenigen, welche eine Gegenmeinung vertreten, gehen in ihren Erörterungen von einer empirisch gewonnenen Erfahrung aus.

Nach Abschluß unserer Arbeit und der daraus resultierenden Erkenntnis, daß die 91 (von insgesamt 178) Pdn der Altersgruppe 5;6 - 5;8 eine signifikant niedrigere Schulreifetestleistung als die der älteren Pdn erbracht haben und ihre Schulleistung, obwohl nicht signifikant, jedoch deutlich erkennbar, niedriger ausfällt als die Schulleistung der älteren Mitschüler, und daß diese Schulleistungsdifferenz während der gesamten Schulzeit bis zum Schulabschluß zu beobachten ist, sollten wir uns in Griechenland ernsthafter mit dem Problem der Einschulung auseinandersetzen. Eine auf breite Basis gestellte, repräsentative Untersuchung wäre dringend notwendig, um festzusetzen, von welchem Alter an griechische Schulneulinge eine somatisch und psychisch gefahrlosere und gesichertere Schullaufbahn beginnen und durchlaufen können.

II.42.2.3 Im Lehrplan der 1. Klasse, und folgernd auch in den

Plänen der übrigen Jahresklassen, müssen die Lernziele empirisch festgelegt werden.

Alle Lehrer sind allmählich mit der empirischen Lernkontrolle vertraut zu machen.

(Standardisierte Leistungstests!)

Gerade der Mangel objektiver Leistungsmessung und das Beharren in diesem Mangel stellt uns der sinnlosen, "pädagogischen(!)" Großzügigkeit der Verteilung von hohen Zensuren in griechischen Schulen gegenüber und läßt die irrtümliche Meinung aufkommen, daß die griechischen Schulanfänger in einem nahezu utopischen Grad von 57 % "ausgezeichnete" und von 75 % bis "gute" Schüler seien.

II.42.2.4

Die aus der Arbeit gewonnene Erkenntnis bezüglich des Kindergartens hat gezeigt, daß der Kindergartenbesuch seinen festen Platz im Rahmen einer kindgemäßen Sozialisation hat und von daher einen günstigen Einfluß auf das Bestehen des Schulneulings im 1. Schuljahr hat.

Damit ist die von der griechischen Regierung verfolgte Politik, mehr Kindergärten zu genehmigen und einzurichten, durchaus gerechtfertigt. Die Einrichtung von Kindergärten in ärmlieheren Siedlungen, in sozial unterschichtigen Milieus, ist als vordringlich anzusehen und zu fördern.

II.42.2.5

Wenn sich das gesellschaftliche Konstruktum Volksschule um Chancengleichheit für alle Kinder bemüht, muß sie (die Volksschule) die leistungsbeeinflussende Rolle des sozioökonomischen Status jedes Kindes anerkennen und, hieraus folgernd, den Lernprozeß so methodisch-didaktisch aufbereiten, daß auch die sozial benachteiligten Schüler immer mehr gefördert werden.

II.42.2.6

Zum Problem des Leistungsunterschiedes zwischen Jungen und Mädchen:

Die vorliegende Arbeit und unsere neueste Untersuchung zu diesem Thema an 558 Schulanfängern im Schulbezirk A' der Stadt Kavala (1977) haben gezeigt,

daß ein Leistungsvorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen besteht (Vergleiche II.42.1.61).

Im Kapitel II.33.2, Seite 126 - 127, haben wir uns mit dieser Tatsache auseinandergesetzt und nachgewiesen, - und die Fachliteratur bestätigt unsere Untersuchung-, daß dieser "Vorsprung" auf die Lernbereitschaft, auf Fleiß und Anpassungsfähigkeit der Mädchen zurückzuführen ist und nicht auf geschlechtsspezifische intellektuelle Unterschiede.

Die sich aus dieser Erkenntnis folgernde Konsequenz für den griechischen Lehrer ist eigentlich aus seinem pädagogischen Selbstverständnis gegeben:

Die Lehr- und Lernvorgänge unterrichtlichen Geschehens so zu konzipieren und so zu operationalisieren, daß auch die männlichen Schüler zu einem Mehr an Fleiß und zu einer produktiveren, konstruktiven Anpassungsflexibilität motiviert werden.

II.42.2.7

Die Fallstudien machen die "spezifische Kindsituation" (nach Loeschenkohl), die wir "exogene Vorkommnisse" oder "exogene Sachzwänge" im Kinderleben nannten, offenkundig und zeigen deren Brisanz für eine Normalentwicklung des Kindes.

Welche soziale, pädagogische und humanitäre Verantwortung kommt in solchen Fällen auf die Schule und ihre 'Arbeiter von Amts wegen' /- Lehrer zu! Der Lehrer, welcher seinen Beruf nur als Job sieht, dürfte diese Verantwortung kaum tragen können.

Sie fordert nämlich den Pädagogen, der sein ganzes Menschsein mit in sein Lehrerverständnis einbringt und alle nur denkbaren, ausgleichenden Maßnahmen trifft, seinen Schülern neben einer geistigen, intellektuellen auch eine vielfältige emotionale Entwicklung zu ermöglichen, echte Bejahung durch das soziale Milieu zu sichern und damit die Vertiefung des Selbstbewußtseins junger heranwachsender Menschen optimal zu garantieren.

III. Abschnitt: Anhang: Untersuchungsmaterialien und Literatur
 =====

III.1

Tabellen und Abbildungen

Tabellarische Zusammenfassungen der Testergebnisse

Tab. 1

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Ges. T-Lehr	M I-X	Schül Noten	
I	-	* 0.44	0.30	0.14	0.31	0.34	0.32	0.17	0.33	0.39	0.58	0.63	0.30	0.49
II		-	0.38	0.27	0.22	0.39	0.34	0.15	0.30	0.39	0.68	0.74	0.32	0.52
III			-	0.32	0.29	0.26	0.50	0.29	0.32	0.36	0.68	0.73	0.33	0.50
IV				-	0.25	0.09	0.26	0.29	0.16	0.32	0.53	0.57	0.23	0.35
V					-	0.15	0.31	0.26	0.30	0.26	0.45	0.60	0.26	0.35
VI						-	0.28	0.16	0.42	0.39	0.63	0.59	0.27	0.53
VII							-	0.35	0.43	0.38	0.66	0.73	0.35	0.58
VIII								-	0.30	0.28	0.45	0.55	0.25	0.40
IX									-	0.44	0.66	0.75	0.33	0.61
X										-	0.70	0.66	0.35	0.59
	M = Unserer Untersuchung										0.61	0.66	0.30	0.49
	M = Testautoren										0.60	0.65	0.32	0.47
* N=178 r = signifikant ab 0.14 [P=0.05] r = hoch sign. ab 0.19 [P=0.01]														

Interkorrelationsmatrix der Testaufgaben in Beziehung
 mit der Schulnoten des 1. Schuljahres.

Abb. 1

Kinderzahl

Schuljahr '69/'70

N = 178

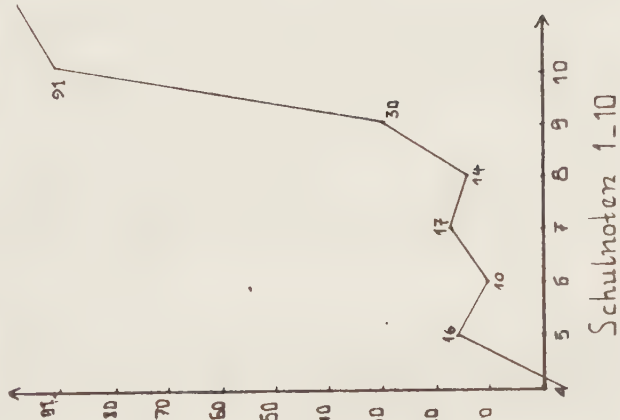
Kinderzahl und Erfolgsprozent-
zeugnisnoten.

Abb. 2

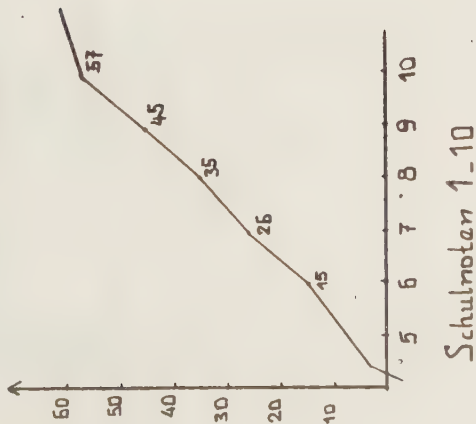
Kinderzahl und ihre Abschluss-

zeugnisnoten.

Kinderzahl

Schuljahr '74/'75

N = 178



Schulnoten 1-10

Tab. 3

Pdn	Ort	Note 10		Noten 9-8		Noten 7-5		Sitzenbleib.	
		a.Z.	in %	a.Z.	in %	a.Z.	in %	a.Z.	in %
n=233	Stadt KAVAS	84	36,05	90	38,62	53	22,74	6	2,59
n=325	Land	83	25,54	111	34,15	99	30,46	32	9,84
N=558	Schulbez. A'	167	29,93	201	36,02	152	27,24	38	6,81

Notenverteilung bei Stadt-Land-Erstklässlern
im Schulbezirk KAVAS A'. [Schuljahr 1976-77]

Tab. 2
Zensurenverteilung am Ende des 1. Schuljahres [69-70].

Noten	abs. Zahl	Prozent
10	91	51,12 %
9	30	16,85
8	14	7,86
7	17	9,55
6	10	5,62
5	16	9
N=178		100%

Tab. 4

Zensurenverteilung am Ende des 6. Schuljahres [74-75].

Noten	abs. Zahl	Prozent
10	57	32,02 %
9	45	25,28
8	35	19,66
7	26	14,60
6	15	8,44
5		
N=178		100%

Abb. 3

Testpunktwertverteilung der Pdn bei WTA-Verf.

$$N = 178$$

$$M = 32,06$$

$$S = 10,75$$

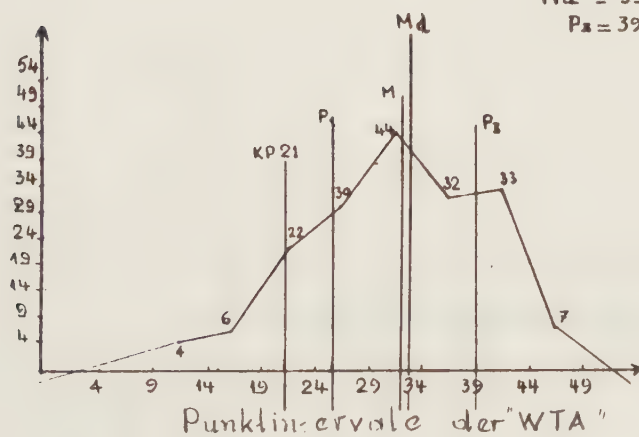
Kinderzahl

$$KP = 21$$

$$P_1 = 26$$

$$M_d = 33$$

$$P_3 = 39$$



Tab. 5

Tab. 5.

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Summe der WTA-Testleistungen	11	-	0 28	0 56	0 52	0 45	0 43	0 50	0 49	0 49	0 39	0 29	0 29	0 37
Alter	12	-	0 60	0 12	0 05	0 03	0 06	0 05	0 06	0 06	-0 05	-0 02	0 04	0 07
1. GRIECHISCH } nach 2 Monaten	13	-	0 90	0 73	0 73	0 85	0 82	0 84	0 89	0 51	0 29	0 35	0 38	
2. MATHEMATIK	14	-	0 72	0 73	0 81	0 82	0 80	0 80	0 80	0 42	0 22	0 33	0 36	
3. GRIECHISCH } nach 6 Monaten	15	-	10 96	0 94	0 93	0 94	0 94	0 94	0 94	0 51	0 33	0 31	0 27	
4. MATHEMATIK	16	-	0 92	0 95	0 95	0 95	0 95	0 95	0 95	0 47	0 30	0 29	0 22	
5. GRIECHISCH } Versetzungsnoten	17	-	0 97	0 99	0 99	0 99	0 99	0 99	0 99	0 52	0 31	0 34	0 32	
6. MATHEMATIK } nach 1 Jahr	18	-	0 98	0 98	0 98	0 98	0 98	0 98	0 98	0 41	0 25	0 32	0 29	
7. Gesamtnote " "	19	-	0 98	0 98	0 98	0 98	0 98	0 98	0 98	0 51	0 32	0 34	0 29	
8. Gesamtn. im Abschluß. n. 6 Jahren	20	-	10 51	0 32	0 34	0 29	0 29	0 29	0 29	0 51	0 32	0 34	0 29	
Sozioökonomischer Status	21	-	0 77	0 76	0 65	0 65	0 65	0 65	0 65	0 77	0 76	0 65	0 65	
Einkommen d. Familie	22	-	0 64	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 64	0 58	0 58	0 58	
Ausbildungsgrad d. Vaters	23	-	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	
Ausbildungsgrad d. Mutter	24	-	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	0 58	

N = 178

P < 0,05 s. ab 0,145

P < 0,01 s. ab 0,191

Interkorrelationsmatrix der Schulnoten im 1. und 6. Schuljahr
in Beziehung mit anderen Moderatorvariablen.

Interkorrelationsmatrix der Testleistung bei ITPA

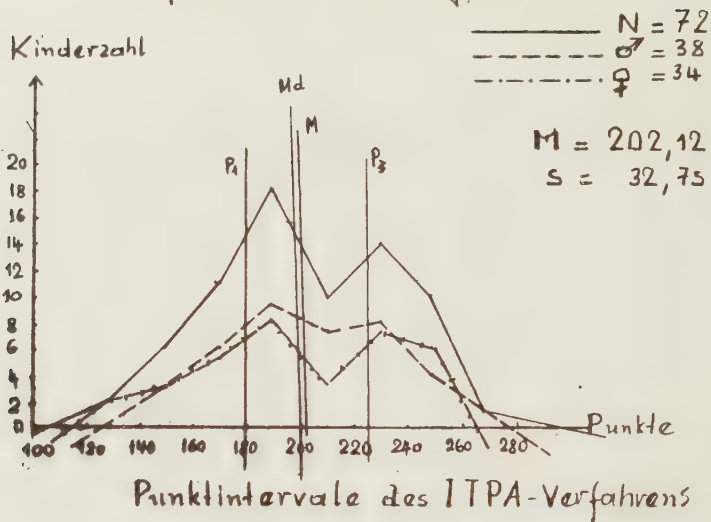
$$N = 72 \quad M = 202, 12 \quad s = 32, 75$$

Bei $\alpha = 0,05$ sign. ab 0,232
" $\alpha = 0,01$ " " 0,306

[illegible]

Abb. 4

Testpunktwerte Verteilung der Pdn.



Tab. 11

GRUPPEN	PROGNOS	W T A		I T P A	
		%	a. Z.	%	a. Z.
Gesamt	richt.	94	168	92	66
Gruppe	falsch	6	10	8	6
Gruppe	richt.	96	156	93	53
"schulreif"	falsch	4	4	7	2
Gruppe	richtig	75	12	86	13
"nicht schulreif"	falsch	25	6	14	4

Vergleich der richtigen
und falschen Prognosen.

BERUFS- GRUPPE	KINDER- ZAHL	U - GRUPPE			SR - GRUPPE			G - SR - GRUPPE		
		ab. Z.	% v. 18	%	ab. Z.	% v. 149	%	ab. Z.	% v. 11	%
2	17	1	5,6	v. 17 5,2	13	8,7	v. 17 76,5	3	27,3	v. 17 17,6
3	55	3	16,7	v. 55 5,4	48	32,2	v. 55 87,3	4	36,4	v. 55 7,3
4	75	6	33,3	v. 75 8,0	66	44,3	v. 75 88,0	3	27,3	v. 75 4,0
5	31	8	44,4	v. 31 25,8	22	14,8	v. 31 71,0	1	9,1	v. 31 3,2
N = 178	18	100%	—	—	149	100%	—	11	100%	—

Prozentualer Anteil in der Testleistungsgруппen U, SR, GSR, unter Berücksichtigung der Berufzugehörigkeit des Vaters.

Tab. 15

Vergleich der Mittelwerte der Testleistung der verschiedenen Berufsgruppen.

BERUFS- GRUPPE	KINDER- ZAHL	SUMME d. Pw.	$\bar{X}$	$\chi^2 = 56,99$, $df = 3$, $N = 178$, bei $\alpha = 0,01$ signif. ab 11,34 ; bei $\alpha = 0,001$ signif. ab 16,27, also hoch signif.
2	17	685	40,29	
3	55	1874	34,07	
4	75	2372	31,62	
5	31	776	25,03	
N = 178		5.707	32,06	

Tab 16

Die αM . der IQ [Δείκτου Εύδοξας ΔΕ] von 8 Berufsgruppen

nach ΤΣΑΚΡ

GRUPPEN	B E R U F E	n	αM
I	Wissenschaftler, die freie Berufe ausüben, höhere Beamten nsw.	93	113,32
II	Mittlere Beamten, Angestellten.	156	103,63
III	Händler	177	103,66
IV	Handwerker Kolonialwarenhändler	90	103,35
V	Untere Beamten Angestellten	51	101,76
VI	Angelernte Arbeiter	100	97,06
VII	Ackerbauer Viehbesitzer	249	96,96
VIII	Ungelernte Arbeiter	139	94,14
	Summe	1055	100,93

/34-BEDALI

LHZ ALPHABETEN 20.7.70

NR	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	NUMER
1	103	62	112	141	78	68	160	34	47	209	168	207	191	1
2	189	103	111	98	39	18	91	126	165	21	-16	221	157	2
3	140	20	60	263	275	157	162	278	186	212	9	228	362	3
4	150	95	41	64	140	141	-57	-38	4	-10	47	21	127	4
5	130	274	-7	-141	0	190	203	-38	-3	-145	167	51	37	5
6	125	238	69	115	39	177	135	124	22	120	165	21	244	6
7	183	121	60	150	35	340	293	134	146	239	104	171	421	7
8	110	108	335	57	-29	71	346	-218	712	-63	257	128	123	8
9	185	388	170	293	273	125	422	130	353	85	74	317	426	9
0	134	286	93	55	179	103	172	-34	142	111	262	139	289	10
1	151	295	-60	225	234	231	297	132	239	188	193	230	448	11
2	189	132	40	232	-70	-22	-62	124	142	283	-11	-34	155	12
3	123	208	284	326	178	76	85	204	189	132	220	223	332	13
4	121	183	101	248	77	62	90	206	105	64	196	220	253	14
5	123	116	309	293	59	93	84	300	238	138	167	130	328	15
6	11	117	295	258	79	73	67	208	203	107	184	150	294	16
7	122	114	309	277	42	97	68	208	238	149	166	190	317	17
8	1	122	306	265	76	94	79	202	220	125	192	163	314	18
9	1	122	309	286	54	84	65	205	226	132	180	175	309	19
0	180	255	383	305	108	434	164	331	331	353	58	126	545	20
1	1230	195	190	263	107	388	125	342	289	210	-0	141	451	21
2	163	283	353	68	-39	314	202	318	214	260	109	113	354	22
3	175	101	180	70	-43	111	95	152	168	128	163	270	227	23
4	1999	213	38	84	146	172	64	232	284	259	-11	24	521	24
5	1	999	40	124	-42	294	447	143	117	84	141	25	423	25
6	1		999	121	147	174	59	10	217	43	-240	39	243	26
7	1			999	109	127	200	204	303	208	-45	72	443	27
8	1				999	-52	97	10	134	-4	-245	53	340	28
9	1					999	169	172	223	310	31	17	467	29
0	1						999	74	291	21	259	194	462	30
1	1							999	300	520	72	95	609	31
2	1								434	999	302	236	744	32
3	1										999	109	158	33
4	1											999	337	34
5	1												999	35
6	1													36

WTA

Subtests

Summe WTA

Alter

Griech.

Math.

Gr.

H.

H.

Schull. I.J.

Soziök. St.

Eink. F.

Ausb. V.

M.

ITPA

Subtests

Summe

ITPA

104,8596

67,5452

52,5651

48,3238

35,3635

24,1556

23,0365

22,8798

22,4096

20,9567

18,5681

18,3983

15,4331

13,8730

13,2997

12,3751

12,2103

0,4068

6,2887

0,2415

3,6321

3,1037

3,5614

3,5121

 $\alpha = 0,05$ ab 0,232 sign. $\alpha = 0,01$ ab 0,306 sign.

Tab. 18

Testleistung bei WTA nach Geschlecht.					
Schüler	a.Z.	in %	WTA-Leist. Pw.	$\bar{X}$	Hochleistungs- ber. 40-50 Pw.
weiblich	85	47,75	2.728	32,09	893 Pw.
männlich	93	52,25	2.979	32,03	809 "
Summe	178	100,00	5.707	32,06	
$\chi^2 = 0,005$, $df = 1$, $N = 178$					
$p = 0,05$ signifikant ab 3,84. Also n.s.					

Tab. 19

Testleistung bei ITPA nach Geschlecht.					
Schüler	a.Z.	in %	ITPA-Leist.	$\bar{X}$	Bereich dar 221-270 Pw.
weiblich	34	47,2	5.805	200,5	$3.066 : 13 = 235,8$
männlich	38	52,8	7.748	203,89	$3.111 : 13 = 247$
Summe	72	100,0	14.553	202,12	
$\chi^2 = 1,25$, $df = 1$, $N = 72$, $\bar{X} = 202,12$					
$s = 32,75$ $p = 0,05$ signifikant ab 3,84.					
Also nicht signifikant					

Tab. 20

Schulleistung der Knaben u. Mädchen n. dem 1. Jahr

Geschlecht	Schulleistung						Zahl der Pdn.	Summe der Schulnoten	$\bar{X}$
	Griechisches Notensystem								
	5	6	7	8	9	10			
männlich	12	8	12	9	14	30	93	770	8,28
weiblich	4	2	5	5	16	53	85	781	9,19
Summe	16	10	17	14	30	91	178	1551	8,71

$\chi^2 = 4,10$, $df = 1$, $N = 178$, $p = 0,05$, signif.
 ab 3,841, also knapp signif.

Tab. 21

Schulleistung der Knaben u. Mädchen n. dem 6. Schuljahr - Abschlußzeugnis

Geschlecht	Schulleistung						Zahl der Pdn.	Summe der Schulnoten	$\bar{X}$
	Griechisches Notensystem								
	5	6	7	8	9	10			
männlich	-	9	19	24	22	19	93	767	8,25
weiblich	-	6	7	11	23	38	85	760	8,94
Summe	-	15	26	35	45	57	178	1527	8,58

$\chi^2 = 4,11$ df=1, N=178, p=0,05, signif.
ab 3,841, also knapp signif.

Tab. 22

Vergleich der Differenzen von αM -Intelligenz-Werten zwischen männl. (M_I) u. weibl. (M_{II}), unter konstantem ALTER.

ALTER	M_I männl.	M_{II} weibl.	$\bar{GM}$	t-Wert	df	P
5;1-6;0	12,74	12,31	188	.622	127	—
6;1-7;0	14,51	14,51	—	—	146	—
7;1-8;0	17,36	15,57	.235	2,437	138	2% < P < 5%
8;1-9;0	18,80	17,56	.320	1,298	112	5% < P
9;1-10;0	22,24	20,97	.240	1,762	137	5% < P
10;1-11;0	22,82	21,48	.340	1,315	143	10% < P
11;1-12;0	24,55	23,82	.308	.772	152	40% < P
12;1-13;0	23,51	25,85	.342	1,993	122	2% < P < 5%

[Nach TEAKPHΣ]

Tab. 23

Testleistung und Alter bei WTA

Alter in Monaten	ab $\frac{n}{Z}$ u. in %	$\bar{X}$ der Pw.	Berechnung
66-68	91 o. 51,12%	30,698	$\chi^2 = 18,2$, df=3, $N = 178$, $P < 0,001$ hoch signif. ab 16,27
68-71	42 o. 23,59%	32,262	
72-74	26 o. 14,51	32,769	
75-77	19 o. 10,68	37,210	
Erreichte Pw.	5707:178	= 32,061	

Tab. 24

Testleistung bei WTA nach Bestufung "schulün-
reif - schulreif - gut schulreif" und Alter

Quartale	"schulünr."		"schulreif"		"gut schulr."		Summe
	a.Z.	in %	a.Z.	in %	a.Z.	in %	
5;6-5;8	11	12,08	75	82,43	5	5,49	91
5;9-5;11	3	7,14	36	85,72	3	7,14	42
6;0-6;2	4	15,39	22	84,61	-	-	26
6;3-6;5	-	-	16	84,21	3	15,79	19
Summe	18	-	149	-	11	-	178

χ^2 der drei Reifestufen = 287,355, df = 2

$p < 0,001$ signif. ab 13,82. Also hoch signif. -

Tab. 25

Testleistung nach Altersgruppe in Monaten bei WTA

ALTER IN MONATE	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	SUMME UND $\bar{X}$	$\bar{X}$ des ALTERS
PW.	552	1303	938	724	366	265	109	475	268	255	223	229	5707	
n	18	42	31	23	11	8	4	14	8	7	6	6	178	5,9
$\bar{X}$	30,66	31,02	30,26	31,48	33,27	33,12	27,25	33,93	33,5	36,43	37,16	38,16	32,061	

$$\chi^2 = 27,03$$

$$df = 11$$

bei $p < 0,01$ signifikant ab 24,725

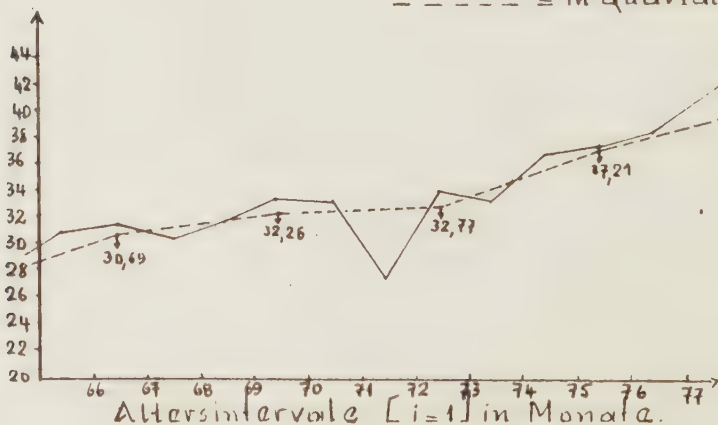
Abb. 5

Punktmittelwertverlauf der Stichprobe in Beziehung mit Alter.

$\bar{X}$ Punktwerte

———— = in Monaten

----- = in Quartalalter



Tab. 26

Alter und Schulleistung nach dem 1. und
6. Schuljahr. N = 178

Quartialer		Noten-	Pdn	$\bar{X}$	Berechnung:
		summe			
		nach 1 Jahre			
I	I	740	91	8,13	1. $\chi^2(I:II) = 4,301$, $df = 1$, $0,05 > p > 0,01$, also knapp signif. ab 3,841 2. $\chi^2(I:II:III:IV) = 5,419$, $df = 3$, $0,50 > p > 0,10$ also nicht signif.
II	II	390	42	9,28	
III	III	245	26	9,42	
IV	IV	176	19	9,26	
Quartialer		nach 6 Jahre		$\bar{X}$	1. $\chi^2(I:II) = 4,712$, $df = 1$, $0,05 > p > 0,01$, also knapp signif. ab 3,841. 2. $\chi^2(I:II:III:IV) = 5,186$, $df = 3$, $0,05 > p > 0,10$, also nicht signif.
	I	731	91	8,03	
	II	385	42	9,16	
	III	235	26	9,03	
	IV	176	19	9,26	

Tab. 27

Entwicklung der Kindergärtenzahl
in GRIECHENLAND: Jahrzehnte 1964-1975.

SCHUL- JÄHRE	Z A H L E N			
	K-GÄRT.	KINDER- GÄRT/NEU	KG- KINDER	$\bar{x}$ KINDER
1964/65	1365	1555	51.238	32,95
1965/66	1370	1650	52.253	31,67
1966/67	1604	1807	59.235	32,78
1967 OHNE A N G A B E N				
1968/69	1838	2049	66.261	32,34
1969/70	2319	2628	82.884	31,54
1970/71	2402	2748	87.087	31,69
1971/72	2448	2853	91.178	31,96
1972/73	2867	3355	101.285	30,19
1973/74	3067	3737	108.358	28,99
1974/75	3258	4025	109.643	27,24

Tab. 28

Verteilung der Pdn nach ihrem
Kindergartenbesuch

GRUPPEN	K I N D E R		
	m.	w.	Summe
I. ohne KG Besuch	36	20	56
II. mit 1 Jahr KG B.	49	60	109
III. mit 2 Jahre KG B.	8	5	13
Summa	93	85	178

Tab. 29

Verteilung der Pdn nach ihrer Kindergartenbesuchsdauer bezüglich ihrer Testleistung..

KINDER GRUPPEN	SCHULUNREIF.		SCHULREIF.		g. SCHULREIF.		
	a.Z.	in %	a.Z.	in %	a.Z.	in %	
I.-GR.	12	66,67	41	27,52	3	27,27	Kein Kindergarten.
II.-GR.	5	27,27	96	64,43	8	72,73	Kindergarten b. 1. Jahr
III.-GR.	1	5,56	12	8,05	-	-	Kindergartenbes. 2. Jahr
SUMME	18	100%	149	100%	11	100%	

Tab. 30

Punktverteilung und $\bar{X}$ -Werte jeder Reifegruppe nach ihrem Kindergartenbesuch..

KINDER GRUPPEN	SCHULUNREIF.		SCHULREIF.		g. SCHULREIF.		SUMME		$\bar{X}$
	n	Punktw.	n	Punktw.	n	Punktw.	Punktw.	n	Punktw.
I	12	204	41	1214	3	131	1549	56	27,66
II	5	105	96	3216	8	360	3681	109	33,77
III	1	12	12	465	-	-	477	13	36,69
SUMME	18	321	149	4895	11	491	5707	178	32,061

Tab. 31

Vergleich der prozentualen Anteil jeder Gruppe innerhalb der Stichprobe (1) und der erreichten Gesamtpunktzahl (2).

GRUPP.	U		R		g. R	
	(1) %	(2) %	(1) %	(2) %	(1) %	(2) %
I	6,74	3,57	23,03	21,27	1,68	2,29
II	2,81	1,84	53,93	56,35	4,49	6,31
III	0,56	0,21	6,74	8,15	-	-

Tab. 32

Ergebnisse der Teilungen innerhalb der Reifegruppen der Tab. 31

KINDER-	REIFE GRUPPEN		
GRUPPEN	U	R	gR
I	0,5296	0,9235	1,39
II	0,6548	1,044	1,40
III	0,3750	1,209	-

Beziehungen:

$$U \ 0,6548 : U \ 0,5296 = 1,236$$

$$R \ 1,044 : R \ 0,9235 = 1,130$$

$$gR \ 1,40 : gR \ 1,39 = 1,007$$

Tab. 33

Kindergartenbesuch und Schulleistung nach einem Schuljahr

GRUPPEN	SCHULZENSUREN UND PROZENTANGABEN					
	10-9	% der Grup.	8-7-6	5	% der Grup.	SUMME
	η		η	η		η
I	22	39,28	23	11	16,64	56
II	91	83,49	14	4	3,67	109
III	8	63,54	4	1	7,69	13
SUMME	121	-	41	16	-	178

Tab. 34

Summierte Schulnotenverteilung nach dem 1. Schuljahr

GRUPPEN	Summierte Schulnoten			g. Noten- zahl	η	$\bar{X}$
	10-9	8-7-6	5			
I	202	155	55	412	56	7,36
II	899	105	20	1024	109	9,39
III	79	31	5	115	13	8,85

$$\chi^2 (I:II:III) = 17,414, \quad df = 2, \quad N = 178,$$

$$p < 0,001 \quad \text{h. sign. ab } 13,82 \text{ der ges. Noten-zahl}$$

Tab. 35

Kindergartenbesuch und Schulleistung
nach dem 6. Schuljahr.

GRUPPEN	SCHULZENSUREN UND PROZENTANGABEN					
	10-9	% der Grup.	8-7	6	% der Grup.	SUMME
	η		η	η		
I	20	35,71	25	11	19,64	56
II	73	66,97	33	3	2,75	109
III	9	69,23	3	1	7,69	13
SUMME	102	—	61	15	—	178

Tab. 36

Summierte Schulnotenverteilung
nach dem 6. Schuljahr.

GRUPPEN	Summierte Schulnoten			o. Noten- zahl	η	$\bar{x}$
	10-9	8-7	6			
I	188	186	66	440	56	7,86
II	697	252	18	967	109	8,87
III	90	24	6	120	13	9,23

$$\chi^2_{(I:II:III)} = 4,946 \quad df=2, \quad N=178,$$

$$0,10 > p > 0,05 \quad \text{sign. ab 4,60 beim 0,1 Niveau.}$$

Also knapp signifikant.

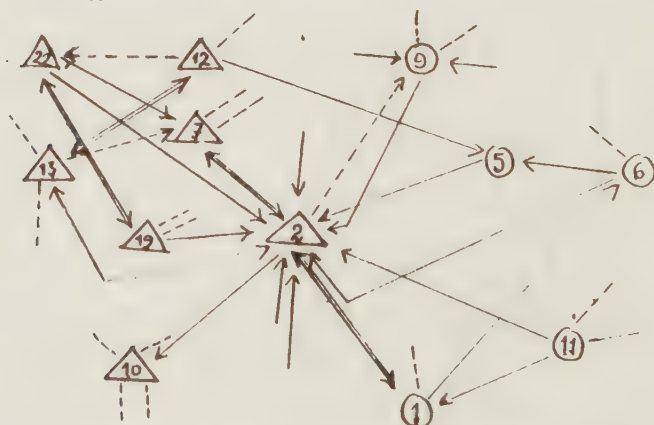
Vp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	p	n	tot.	AM
1			+			⊕		-	-	+					3	2	5	
2					+			+	+			+	-		4	1	5	
3				-						+					1	1	2	
4											⊕	+			2	-	2	
5									-				⊕		1	1	2	
6	⊕						-			-					1	2	3	
7			+			-					-	-			1	3	4	
8					-									+	2	1	3	
9		-													-	1	1	
10	+						+						-	-	2	2	4	
11		+		⊕				-	-			+			3	2	5	
12	+						+								2	-	2	
13		+			⊕				-		+				3	1	4	
14	-	+						+							2	1	3	
p	3	3	2	1	2	1	2	2	1	2	2	3	2	1	27		19	
n	1	1	-	1	1	1	1	1	4	2	1	1	2	1	18		13	
tot	4	4	2	2	3	2	3	3	5	4	3	4	4	2		45	32	

abgegeben

Soziogramm, in dem der 163. Pd. [als N= 9] sich befindet.

Anmerkung : p = positiv n = negativ tot = total AM = arith.

Abb. 6.



Soziogramm, in dem der 115. Pd. [als N= 2] sich befindet

Anmerkung : Δ = Knaben, $\circ$ = Mädchen, $\longrightarrow$ = gewählt,
 $\dashrightarrow$ = abgelehnt, $\longleftrightarrow$ = Gegenseitigkeit,
 wahl, $\dashdash$ = lehnt ab.

Mittelwerte und Standardabweichungen der Testaufgaben des WTA - Schulleistungs:

Statistische Parameter	W T A u f g a b e n									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Mittelwert. $\bar{X}$	2,07	4,45	3,90	4,18	1,22	2,64	2,00	1,54	2,46	5,30
Stand. Ab. S	1,22	2,07	2,04	2,30	0,65	2,43	1,45	0,81	2,02	1,93
Ges. $\bar{X}$	32,06									
Ges. S	10,75									

Mittelwerte und Standardabweichungen der Schul- leistungen der Schüler.

Statistische Parameter	S c h u l l e i s t u n g e n							
	in 2. Monat.		nach 6 Mon.		Versetz. Note		Gesamtnote	
	Griech.	Math.	Griech.	Math.	Griech.	Math.	n. 1. Jah.	n. 6. Jh.
Mittelw. $\bar{X}$	5,8	8,4	8,3	9,2	9,2	9,1	9,1	9,1
Stand. Ab. S	0,4	1,63	1,66	1,16	1,20	1,27	1,28	1,25

Mittelwerte und Standardabweichungen des sozioökonomischen Status der Schüler.

Statistische Parameter	Einkommen d. Familie	Ausbildung d. Vaters	Ausbildung d. Mutter	Gesamt sozioök. St.
Mittel. $\bar{X}$	3,07	2,52	2,04	28,72
Stand. S	1,15	1,04	0,83	4,37

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Έρευνα: ΘΕΟΦΙΛΟΥ ΚΟΤΕΜΑΝΙΑΝ,

Διδασκάλου - Μόναχο 1970.

Τό έρωτηματολόγιο αυτό έχει αποκλειστικό σκοπό νά υποβοηθήσει τήν έπιστημονική διερεύνηση τοῦ παιδαγωγικοφυσιολογικοῦ προβλήματος: "Σχολική ώριμότητα τῶν ἀρχαρίων μαθητῶν τῶν 'Ελληνικῶν σχολείων". Γι'αὐτό καί ὑποβάλλουμε θερμή παράκληση στούς παρῶντες, νά ἀπαντήσουν ὅσο τό δυνατό ἀκριβέστερα καί μέ ἀπόλυτη ἐμπιστοσύνη.

α': παράδειγμα: 'Απάντηση μέ λόγια, π.χ. στήν 1^η ἐρώτηση: "Ὁ πατέρας του εἶναι δικαστικός, κατωστηματάρχης, ἀξιωματικός". 'Απάντηση μέ λόγια στή 2^η καί 2α' ἐρώτηση: "Ἀναλφάβητος (ἂν δέν φοίτησε σέ Δημοτ. Σχολεῖο), ἀ γ ρ ά μ α τ ο ς (ἂν δέν πήρε ἀπολυτήριο Δημ. Σχολ.), ἀ π δ φ ο ι τ ο ς Δημ. Σχολ., ἀπολυτηριοῦχος Γυμνασίου, κ ά τ ο χ ο ς ἀνωτέρας μορφώσεως (1-2 χρόνια μεταγυμνασιακῶν σπουδῶν) καί π τ υ χ ι ο ὗ χ ο ς Πανεπιστημίου.

β': παράδειγμα: 'Απάντηση μέ ΝΑΙ - ΟΧΙ, π.χ. στήν 4^η ἐρώτηση: ΝΑΙ - ΟΧΙ (ὕπογραμμίζω τό ΟΧΙ, ἂν πράγματι δέν ζοῦν καί οἱ δυο οἱ γονεῖς του). Π.χ. στήν 5^η ἐρώτηση: ΝΑΙ - ΟΧΙ καί 6^η ἐρώτηση: ΝΑΙ - ΟΧΙ (ἂν ζεῖ μόνο ὁ πατέρας καί ἡ μητέρα δέ ζεῖ).

Γενική ἀρχή συμπληρώσεως τῶν ἐρωτήσεων μέ ΝΑΙ - ΟΧΙ: Ὑπογραμμίζουμε τήν ἀπάντηση ποῦ ταιριάζει.

Α': ΜΑΘΗΤΗΣ

1. Ἐπώνυμο Ὄνομα..... Ὄνομα πατέρα.....
2. Σχολεῖο ποῦ φοιτᾷ

Β': ΓΟΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΗ

1. Ποῖό ἐπάγγελμα ἔσκει ὁ πατέρας τοῦ μαθητῆ;
2. Ποῖό ἐπάγγελμα ἔσκει ἡ μητέρα τοῦ μαθητῆ;
2. Ποῖό βαθμὸ γραμματικῶν γνώσεων ἔχει ὁ πατέρας του;
- 2α. Ποῖό βαθμὸ γραμματικῶν γνώσεων ἔχει ἡ μητέρα του;
3. Ἐργάζεται ἡ μητέρα τοῦ μαθητῆ: ΝΑΙ - ΟΧΙ
 - α) Ἐξω ἀπὸ τό σπίτι της ὀλόκληρη τῇ μέρα: ΝΑΙ - ΟΧΙ
 - β) Ἐξω ἀπὸ τό σπίτι της τῇ μισῇ μέρα: ΝΑΙ - ΟΧΙ
 - γ) Μέσα στό σπίτι της (σέ διπλανό κατάστημα): ΝΑΙ - ΟΧΙ
4. Ζοῦν κι οἱ δυο γονεῖς τοῦ μαθητῆ: ΝΑΙ - ΟΧΙ
5. Ζεῖ μόνο ὁ πατέρας του: ΝΑΙ - ΟΧΙ
6. Ζεῖ μόνο ἡ μητέρα του: ΝΑΙ - ΟΧΙ
7. Νά ὑπογραμμίστε τό ΝΑΙ ἢ ΟΧΙ ἂν συνέβη στούς γονεῖς του κάτι ἀπὸ τά παρακάτω περιστατικά σέ τελευταῖα πέντε χρόνια:

-2-

- α) 'Αρρώστησαν (ὁ ἓνας ἢ καὶ οἱ δύο) γονεῖς σοβαρά ἀλλὰ χωρὶς νὰ ἀφήσουν σοβαρές ἐπιπτώσεις: ΝΑΙ - ΟΧΙ.
- β) Ἐξήσαν οἱ γονεῖς σὲ διάσταση γιὰ μικρὸ ἢ μεγαλύτερο χρονικὸ διάστημα: ΝΑΙ - ΟΧΙ.
- γ) Ἐξήσε ὁ μαθητὴς μακριὰ (ἀπ' τὸν ἓνα ἢ καὶ τοὺς δύο) γονεῖς του: ΝΑΙ - ΟΧΙ.
8. α) Ἐχει ὁ μαθητὴς πατρὺς: ΝΑΙ - ΟΧΙ. Ἐχει μητρὺς: ΝΑΙ - ΟΧΙ.
β) Ἐίναι ὁ μαθητὴς ἐξωγαμο παιδὸς: ΝΑΙ - ΟΧΙ.
γ) Ἐίναι ὁ μαθητὴς υἱοδετημένος: ΝΑΙ - ΟΧΙ.
δ) Ζοῦν οἱ γονεῖς του χωρισμένοι: ΝΑΙ - ΟΧΙ.
9. 'Απὸ ποῦν προστατεύεται ὁ μαθητὴς, σὲ περίπτωση ποὺ οἱ γονεῖς, δὲν τὸν προστατεύουν;
10. Ποιά ἄλλα πρόσωπα συγκοινωνοῦν μὲ τὴν οἰκογένεια τοῦ μαθητῆ;

Γ' ΑΔΕΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

1. Πόσα ἀδέρφια ἔχει ὁ μαθητὴς;
2. Ποιά σειρά ἔχει ἰνάμεσα στὰ ἀδέρφια του;
3. Ἐχουν μένει στάσιμοι στὸ σχολεῖο τὰ ἀδέρφια του;
4. Πάσχουν ἓνα ἢ περισσότερα ἀδέρφια του ἀπὸ μιὰ σωματικὴ δυσπρόσβαση

Δ' ΙΑΤΡΙΚΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

1. Πόσα δωμάτια (μαζὶ μὲ τὴν κουζίνα) διαθέτει τὸ σπίτι τοῦ μαθητῆ;
2. Ἐργάζεται ὁ μαθητὴς σὲ ξεχωριστὸ δωμάτιο: ΝΑΙ - ΟΧΙ.
3. Ἐργάζεται ὁ μαθητὴς στὴν κουζίνα: ΝΑΙ - ΟΧΙ.
4. Διαθέτει ὁ μαθητὴς ἐπιπλοὺς κρεβάτι: ΝΑΙ - ΟΧΙ.
5. Σὲ ποιά περιοχὴ τῆς πόλεως κατοικεῖ;

Ε' ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Ἐίναι ὁ μαθητὴς π ρ ο σ χ α ρ ο ς, κ λ ε ι σ τ ρ ς, ἄ τ α κ τ ο ς; (ὑπογράμμιζε τὸν ἀνάλογο χαρακτηρισμὸ του).
2. Ἐρχεται εὐχάριστα στὸ σχολεῖο: ΝΑΙ - ΟΧΙ.
3. Ἐρχεται π ε ρ ι π ο ι η μ ἔ ν ο ς, ἀ π ε ρ ι τ ο ῦ λ η τ ο ς στὸ σχολεῖο: (ὑπογράμμιζε τὸν ἀνάλογο χαρακτηρισμὸ του).
4. Φροντίζουν οἱ κηδεμόνες τοῦ μαθητῆ γιὰ τὴ σχολικὴ του προετοιμασία:
α) π ο λ ῶ
β) μ ἑ τ ρ ι α
γ) κ α θ ὅ λ ο υ (ὑπογράμμιζε ἀνάλογα).

Αρ. ἔκδοσης-.....1977

Ἡ διδ/σκα

(Übersetzung)

Lehrer - München 1970.

"Schulreife der griechischen Schulanfänger".

- Wörtliche Antwort auf die Fragen B.2 und B.2 a:

"Höhere Ausbildung", "Besitzer des Diploms einer Hochschule"

- Frage B.5: Unterstreiche "ja - nein" und

Wir unterstreichen die passende Antwort!

A.1 Zuname:..... Vorname:.....

Name des Vaters:.....

A.2 Schule:

B.1 Beruf des Vaters:.....

B.1 a Beruf der Mutter:

B.2 Welchen Ausbildungsgrad besitzt der Vater?.....

B.2 a " " " die Mutter?.....

B.3 Arbeitet die Mutter des Schülers: Ja - Nein

B.3 a außerhalb der Wohnung: ganztägig? Ja - Nein

B.3 b " " : halbtägig? Ja - Nein

- B.3 c innerhalb der Wohnung
(oder im nebenan liegenden Laden)?.....Ja.....Nein.....
- B.4 Leben beide Elternteile? Ja - Nein
- B.5 Es lebt nur noch der Vater.: Ja - Nein
- B.6 Es lebt nur noch die Mutter.: Ja - Nein
- B.7 Unterstreiche das passende "Ja" oder "Nein", wenn sich für die Eltern des Schülers während der letzten 5 Jahre folgendes ereignet:
- B.7 a Haben die Eltern (ein Elternteil oder beide) eine schwere Krankheit überstanden? Ja - Nein
- B.7 b Waren die Eltern für kurze oder längere Zeit geschieden? Ja - Nein
- B.7 c Hat der Schüler lange Zeit von einem Elternteil oder von beiden getrennt gelebt? Ja - Nein
- B.8 a Hat der Schüler einen Stiefvater? Ja - Nein
Hat er eine Stiefmutter? Ja - Nein
- B.8 b Ist der Schüler ein uneheliches Kind? Ja - ~~Nein~~
- B.8 c Ist der Schüler adoptiert? Ja - Nein
- B.8 d Sind die Eltern geschieden? Ja - Nein
- B.9 Wer kümmert sich um den Schüler, wenn die Eltern nicht da sind?.....
- B.10 Welche anderen Personen leben noch mit in der Wohnung des Schülers?.....

C) Geschwister des Schülers:

- C.1 Wieviel Geschwister hat der Schüler?.....
- C.2 Das wievielte Kind ist der Schüler in der Geschwisterreihe?.....
- C.3 Sind "Sitzenbleiber" unter den Geschwistern?.....
- C.4 Sind "körperlich Behinderte" unter den Geschwistern?.....

D) Wohnung des Schülers:

- D.1 Wieviel Zimmer (incl. Küche) hat die Wohnung?.....
- D.2 Hat der Schüler ein eigenes Arbeitszimmer? Ja - Nein
- D.3 Arbeitet er in der Küche?..... Ja - ~~Nein~~
- D.4 Hat er ein eigenes Bett? Ja - Nein
- D.5 In welchem Stadtteil liegt die Wohnung?.....

E) Verhalten des Schülers in der Schule:

- E.1 Ist der Schüler : froh oder aufgeschlossen, zurückhaltend, unartig
(Zutreffendes bitte unterstreichen!)
- E.2 Kommt der Schüler gerne in die Schule? Ja - Nein
- E.3 Kommt er gepflegt - ungepflegt in die Schule?
(Zutreffendes bitte unterstreichen!)
- E.4 Kümmern sich die Erziehungsberechtigten um die Schulaufgaben?
a) genug b) nicht genug c) überhaupt nicht
(Zutreffendes bitte unterstreichen!)

Larissa, den.....1970

Der Klassenlehrer:

(Unterschrift)

5. Aufgaben des Helfers

- 5.1 Zeitnahme mit der Stoppuhr.
- 5.2 Störungen von außen oder durch einzelne Kinder abwenden.
- 5.3 Zusammen mit dem Untersuchungsleiter: Bleistifte auswechseln; darauf achten, daß die Hefte richtig aufgeschlagen sind; erlaubte Einzelhilfen leise geben; Verhaltensbeobachtung (vgl. 4.5 bis 4.7).

6. Vorbereitung der Untersuchung

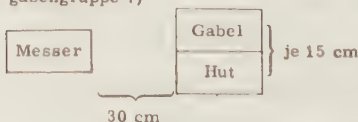
6.1 Die Durchführung des Tests setzt unbedingt eine gründliche Einarbeitung des Untersuchungsleiters, insbesondere in die Instruktion, voraus. Auch der Helfer sollte den Test gut kennen.

6.2 Erforderliches Material:

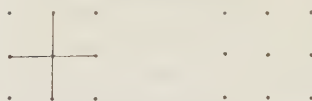
1. ein Testheft je Kind, auf dem vorher Name, Vorname, Geburtsdatum, Testdatum, Name des Untersuchungsleiters und die Schule (Stempel) vermerkt sind,
2. einige Ersatzhefte,
3. ein Demonstrationsheft für den Untersuchungsleiter,
4. genügend Bleistifte und Ersatzbleistifte (HB oder Nr. 2), Bleistiftspitzer,
5. eine Stoppuhr,
6. Wandtafel, Lappen, Kreide. Die Wandtafel sollte verdeckt werden können, damit die vorbereiteten Zeichnungen von den Kindern nicht vorzeitig einzusehen sind,
7. eine (Umhänge-)Tasche, eine Zeitung, ein Brief, eine Ansichtskarte (mit Marke und Anschrift) für Aufgabengruppe 4,
8. ein vollständiger Satz Zahlbilder für Aufgabengruppe 10,
9. Instruktionsbogen für Untersuchungsleiter und Helfer (Achtung: die Instruktion ist z. T. verschieden für Form A und Form B). Es darf immer nur eine Form gleichzeitig gegeben werden,
10. je ein Protokollbogen für Untersuchungsleiter und Helfer.

6.3 Vorbereitungen an der Tafel, bevor die Kinder in die Klasse kommen:

1. Vier verschiedene, ca. 20 cm hohe und 20 cm voneinander entfernte Baumschemata mit quadratischen Kästchen darunter in Kinderhöhe zeichnen (vgl. Aufgabengruppen 3, 5, 8)
2. Schematische Zeichnungen (für Aufgabengruppe 7)



3. Anzeichnen für Aufgabengruppe 9 (ca. 30 cm Seitenlänge)



4. Wandtafel zuklappen; bzw. Zeichnungen verdecken.

6.4 Unmittelbar vor der Testdurchführung: sich vergewissern, daß

1. jedes Kind den Untersuchungsleiter und die Tafel gut sehen kann.
2. jedes Kind von Untersuchungsleiter und Helfer gut erreicht werden kann,
3. die Kinder sich nicht gegenseitig beeinflussen können,
4. alle Kinder anwesend, bzw. entschuldigt sind,

X 5. kein Kind erst noch zur Toilette muß.

7. Durchführung der Untersuchung, A' Instruktionen

Die Untersuchung muß in einer ruhigen, freundlichen und kindertümlichen Atmosphäre stattfinden. Den Kindern wird angekündigt, daß sie etwas ganz Schönes machen dürfen. Sie werden aufgefordert, gut aufzupassen und immer das zu tun, was Untersuchungsleiter und Helfer sagen. Vor und während der Untersuchung sind die Kinder mehrfach anzuhalten, leise den Finger zu heben, wenn sie etwas sagen wollen. Will ein Kind etwas falsch Angestrichenes korrigieren, macht der Helfer dies im Heft kenntlich.

Angegeben ist der Wortlaut der Instruktionen für die Form A. Soweit die Instruktionen für die Form B davon abweichen, ist der entsprechende Wortlaut gesondert aufgeführt.

7.1 Erster Teil der Untersuchung

Aufgabengruppe 1 Freies Zeichnen, Menschen-darstellung

Die Kinder werden aufgefordert, die Hefte aufzuschlagen. Hier wie bei den anderen Aufgaben sind Ermahnungen nötig, nur so weit umzublitzen, wie der Untersuchungsleiter dazu auffordert.

"Ihr dürft jetzt malen, was ihr wollt! Paßt aber gut auf, daß euer Bild dahin kommt, wo es hingehört! Es soll in diesem Kästchen stehen!"

Am hochgehaltenen Testheft die Umgrenzungslinien (die inneren, dicken) und die Zeichenfläche wiederholt zeigen.

"Also, ihr malt jetzt was Schönes und paßt auf, daß es in diesem Kästchen Platz hat."

Nach 5 Minuten werden Kinder, die nicht schon spontan eine menschliche Figur gezeichnet haben, leise einzeln aufgefordert, ein "Männchen" (Mutti, Vati usw.) zu malen, gegebenenfalls auf der freien linken Seite. Die Instruktionen können mehrfach sinngemäß wiederholt werden.

Nicht erlaubt sind Vorzeichnen oder Hinweise auf fehlende Teile

Zeitgrenze: insgesamt 9 Minuten.

Aufgabengruppe 2 Randverzierung

"Legt jetzt den Bleistift hin und paßt gut auf! Wir malen jetzt einen schönen Rahmen um unser Bild herum. Seht her, wie wir das machen!"

Der Untersuchungsleiter zeichnet, in der linken oberen Ecke beginnend, an der Wandtafel zweimal das Muster für die Randverzierung vor und sagt dazu:

"Würfel - Ring - Kreuz, Würfel - Ring - Kreuz" (Form B: "Ring - Eck - Kreuz, Ring - Eck - Kreuz").

"Jetzt heben wir alle mal den Finger hoch und schreiben in die Luft: Würfel - Ring - Kreuz. Wir sprechen alle mit."

Untersuchungsleiter und Kinder schreiben auf diese Weise drei Dreiergruppen in die Luft.

"Jetzt macht ihr Würfel - Ring - Kreuz (Form B: Ring - Eck - Kreuz) um euer Bild herum. Es ist hier oben schon angefangen. Ihr braucht bloß weiterzumachen, wie es da steht."

Der Untersuchungsleiter zeigt am hochgehaltenen Heft zweimal den Verlauf des Rahmens.

"Ihr könnt euch immer leise vorsagen, was kommt. Fangt jetzt an! Wer fertig ist, hebt den Finger hoch."

Die Kinder können bis zu zweimal zur Weiterarbeit bis um die rechte Ecke herum aufgefordert werden, danach nicht mehr.

Es muß festgehalten werden, wann jedes Kind fertig geworden ist.

Zeitgrenze: 10 Min.

Aufgabengruppe 3 Begriffsbildung (Seite mit Blume markiert)

"Legt jetzt alle euren Bleistift hin und macht die Hefte zu! Wir gucken alle an die Tafel! Zwei Kinder werden nacheinander aufgefordert, den Baum an der Tafel (vgl. 6.3), der ihnen am besten gefällt, zu zeigen.

"Mach doch mal einen dicken Strich mit der Kreide in das Kästchen unter dem Baum, damit wir sehen, welcher dir gefällt."

Der Untersuchungsleiter streicht ebenfalls ein Kästchen unter einem Baum an. Er veranlaßt die Kinder, unmittelbar unter den gemeinten Gegenstand einen Strich in das zugehörige Kästchen zu ziehen und demonstriert dies abschließend durch sein Anstreichen.

"Jetzt machen wir unser Heft wieder auf: die Seite mit der Blume oben in der Ecke!" (Demonstrieren).

Der Untersuchungsleiter zeigt und benennt am hochgehaltenen Heft alle Gegenstände und fordert die Kinder auf, mit dem Finger darauf zu zeigen.

"Da ist, Ich sehe ein." Sodann benennen die Kinder die Gegenstände und zeigen auf sie.

Untersuchungsleiter: "Was ist das?" usw. Bei Form A:

"So, jetzt legt jedes Kind seinen Finger oben neben den Apfel (Demonstrieren). In dieser obersten Reihe sind einige Sachen, die man essen kann, und andere, die man nicht essen kann. Nehmt den Bleistift und macht einen Strich in die Kästchen unter allen Sachen, die man essen kann. Wie ihr das macht, habt ihr eben an der Tafel gesehen. Streicht in der obersten Reihe nur das an, was man essen kann! Alles, was man nicht essen kann, dürft ihr nicht anstreichen. Fangt jetzt an!"

Wenn die Kinder fertig sind:

"Legt jetzt den Finger an die Reihe, die mit der Zunge anfängt. In dieser Reihe streicht ihr alles an, was fahren kann. Aber nur das, was fahren kann!"

Wenn die Kinder fertig sind:

"Legt jetzt den Finger an die Reihe, die mit der Uhr anfängt! In dieser Reihe streicht ihr alles an, was die Mutti zum Nähen braucht. Aber nur das, was die Mutti zum Nähen braucht!"

Bei dieser Aufgabe ist besonders darauf zu achten, daß die Kinder nicht sprechen und sich "muckmäuschenstill" verhalten.

Dauer der Aufgabe: etwa 5 Min.

Form B: Obere Reihe: Auto - alles, was fahren kann
mittlere Reihe: Blumentopf - alles, was schwimmen kann
untere Reihe: Huhn - alles, was fliegen kann.

Aufgabengruppe 4 Postspiel (Seite mit Drachen markiert)

Tafel freilassen. Bleistifte weglegen, Hefte schließen lassen. Der Untersuchungsleiter hat sich eine (Briefträger-) Tasche umgehängt (vgl. 6.2).

"Ihr kennt doch alle den Briefträger (Postboten). Wißt ihr, was er alles bringt?"

Die Kinder zählen auf.

"Wir wollen jetzt einmal Post spielen. Ich bin der Briefträger und sage euch, was ich den Leuten alles bringe. Geht gut acht. Ihr sollt aufschreiben, was der Briefträger alles bringt. Ich zeige euch, wie wir das machen. Wir machen das so!"

Der Untersuchungsleiter nimmt eine Zeitung aus der Tasche und zeichnet einen Kreis an die Tafel.

"Das ist eine Zeitung. So wollen wir das schreiben."

Er hält die Zeitung neben den angeschriebenen Kreis. "Was ist das?" Die Kinder antworten: "Zeitung".

Genauso werden der Brief (waagerechter Strich) und die Postkarte (Kreuz) eingeführt.

Sodann wird das Lesen der Zeichen geübt. Der Untersuchungsleiter zeigt jeweils auf eines der angeschriebenen Zeichen und fordert ein Kind nach dem anderen auf zu sagen, was das Zeichen bedeutet. Fehler werden berichtigt, wobei der bezeichnete Gegenstand neben das Zeichen gehalten wird.

Im Anschluß daran wird jeder Gegenstand einmal von je einem Kind an die Tafel geschrieben.

"Komm und schreibe Brief (Zeitung, Postkarte) an die Tafel!"

Fehler werden einmal berichtigt.

Zum Abschluß zeigt der Untersuchungsleiter noch zweimal mit jedem der drei Gegenstände auf das zugehörige Zeichen. Er läßt die Kinder dazu sprechen und mit dem Finger in die Luft schreiben: "Das ist ein(e)..."

"Nun hört gut zu! Ich erzähle euch jetzt vom Briefträger, und ihr schreibt auf, was er alles bringt. Macht die Hefte da auf, wo oben in der Ecke der Drache ist! Da sind drei Reihen mit kleinen Häuschen (Demonstrieren). Legt den Finger jetzt in der obersten Reihe an das erste Häuschen! (Demonstrieren). Was ich zuerst bringe, schreibt ihr in dieses erste Häuschen. Wenn ich noch etwas bringe, schreibt ihr es in das nächste Häuschen, und wenn noch etwas kommt, in das letzte Häuschen (Demonstrieren). Nehmt jetzt alle den Bleistift in die Hand. Paßt gut auf! Ich will sehen, wer nachher alles richtig hat!"

1. "So, ich bin der Briefträger. Die Tasche ist ganz voll. Ich komme von der Post und gehe zuerst zur Mutti von... (Name eines Kindes). 'Guten Morgen, Frau... Hier ist eine Postkarte!' " Der Untersuchungsleiter hebt die Postkarte kurz hoch und legt sie dann ab. "Schreibt Postkarte in das erste Kästchen, wo ihr das Fingerchen hingelegt habt! (Kontrolle). 'Und dann bringe ich noch Ihre Zeitung! Schreibt Zeitung auf! 'Und da habe ich noch einen Brief'. Schreibt Brief auf, in das nächste Häuschen! 'Auf Wiedersehen, Frau...!'"

2. "Jetzt müssen wir in der nächsten Reihe weiterschreiben. Legt alle den Finger an das erste Häuschen in der zweiten Reihe! (Demonstrieren). Jetzt komme ich zur Mutti von... 'Guten Morgen, Frau...! Hier bringe ich Ihnen Ihre Zeitung. Ich habe auch noch was da: eine Postkarte. Beinahe hätte ich noch was vergessen: einen Brief! Guten Tag, Frau...! Habt ihr auch alles aufgeschrieben?"

3. "Legt alle den Finger an das erste Häus-

chen von der untersten Reihe! (Demonstrieren, kontrollieren) Paßt gut auf und schreibt alles hin, was ich der Mutti von... bringe. 'Guten Morgen, Frau...! Hier habe ich Ihre neue Zeitung. Dann ist hier auch noch ein großer Brief für Sie. Und zum Schluß habe ich auch noch eine schöne bunte Postkarte. Auf Wiedersehen, Frau...! So, nun ist der Briefträger fertig. Macht das Heft jetzt bitte zu und legt die Bleistifte hin. Jetzt machen wir Pause."

Reihenfolge der Gegenstände in Form B siehe folgende Tabelle!

Dauer der Aufgabe; etwa 10 Min.

	Reihenfolge der Gegenstände					
	Form A			Form B		
Erste Zeile	Karte	Zeitung	Brief	Zeitung	Brief	Karte
	+	o	-	o	=	+
Zweite Zeile	Zeitung	Karte	Brief	Brief	Zeitung	Karte
	o	+	-	o	+	-
Dritte Zeile	Zeitung	Brief	Karte	Brief	Karte	Zeitung
	o	-	+	-	+	o

Jetzt folgt eine Pause von 10-15 Minuten Dauer. Die Kinder dürfen die Toilette aufsuchen usw., aber nicht im Testheft blättern.

7.2 Zweiter Teil der Untersuchung

Aufgabengruppe 5a Gegenstände einprägen (Seite mit Stern markiert)

"Jetzt schlagen wir alle die Seite mit dem Stern oben in der Ecke auf!" (Demonstrieren, kontrollieren).

Der Untersuchungsleiter zeigt und benennt die Gegenstände je einmal und läßt die Kinder mit dem Finger darauf weisen (Bei Zweifeln zur Benennung der Gegenstände vgl. Auswertungsanweisung, Aufgabengruppe 5). Er läßt sodann die Gegenstände je einmal durch die Kinder (gemeinsam) benennen, indem er fragt: "Was ist das?" Danach:

"Nun seht euch die Bildchen noch einmal gut an und merkt euch, was ihr gesehen habt. Ich will sehen, wer es nachher noch weiß!"

Zeitgrenze für das stille Einprägen: 1 Min. Danach sofort die nächste Seite aufschlagen lassen.

Aufgabengruppe 6 Nachzeichnen (Seite mit Schiff markiert)

"Schlagt jetzt die Seite mit dem Schiff oben in der Ecke auf! (Demonstrieren, kontrollieren). Schaut euch gut an, was hier gezeichnet ist. Ich sehe eine Kirche, einen Baum und einen Zaun (Form B: eine Schule, einen Baum und eine Fahne). Darunter ist noch viel Platz frei. Da sollt ihr jetzt die Kirche, den Baum

und den Zaun (Schule, Baum, Fahne) hinmalen. Malt alles so, wie es da oben vorgezeichnet ist. Ihr könnt immer hingucken, wie es oben gemacht ist, und ihr macht es dann genau so! Nehmt den Bleistift und fangt an!" Die Instruktion kann mehrfach einzeln (leise) wiederholt werden. Es darf in anderer Reihenfolge nachgezeichnet werden. Bei Platzmangel kann die leere linke Seite benutzt werden.

Unzulässig sind Vormalen, Hinweise auf die Grundlinie oder auf fehlende Teile.

Zeitgrenze nach Ende der allgemeinen Instruktion: 5 Min.

Aufgabengruppe 7 Zuordnung (Seiten mit Fisch und Wagen markiert)

"Jetzt legen wir alle den Bleistift hin. Schlagt die Seite mit dem Fisch auf! Schaut euch die Bilder auf der Seite mit dem Fisch an, aber nur die Bilder auf dieser Seite!"

Der Untersuchungsleiter zeigt und benennt die linke, dann die rechte Bilderreihe und läßt die Kinder auf die Gegenstände hinweisen. Sodann benennen die Kinder (gemeinsam) die Bilder auf die Frage des Prüfers:

"Was ist das?"

"Zu jedem Bildchen in dieser Reihe hier paßt ein Bildchen in der Reihe daneben (Zeigen, ohne zusammengehörige Bilder zu benennen). Wenn zwei Bilder zusammengehören, machen wir von dem einen zum anderen einen dicken Strich! Ich will euch an der Tafel zeigen, wie wir das machen!"

Schematische Zeichnungen (vgl. 6. 3) freimachen.

"Da ist ein Messer. Das ist eine Gabel, und das ist ein Hut. Was paßt zu dem Messer? Die Gabel paßt zu dem Messer, der Hut paßt nicht zu dem Messer. Deshalb mache ich einen dicken Strich von dem Messer zu dem Kästchen mit der Gabel."

"Seht euch jetzt das Auto (Form B; den Fußballer) hier an! (Demonstrieren). Sucht in der Reihe daneben das Bild, das zu dem Auto (Fußballer) gehört. Wenn ihr es gefunden habt, macht ihr einen dicken Strich vom Auto (Fußballspieler) zu dem anderen Bild, damit wir wissen, was zusammengehört! Dann nehmt ihr das nächste Bildchen mit der Flasche (dem Schornsteinfeger) und macht wieder einen Strich zu dem Bildchen, das dazu paßt und dann immer so weiter! Nehmt jetzt den Bleistift und fangt an!"

Diese Instruktion wird nach Ablauf einer Minute wiederholt. Wenn die ersten Kinder mit der Fischseite fertig werden:

"Wer fertig ist, macht auf der Wagenseite weiter!" (Demonstration).

Diese Aufforderung kann einzeln (leise) wiederholt werden, wenn ein Kind mit der Fischseite später fertig wird.

Weitere Einzelhilfen sind nicht zulässig.

Zeitgrenze: 7 Min. (von der allgemeinen Aufforderung angefangen).

Aufgabengruppe 8 Größenvergleich (Seite mit Ball markiert)

"Jetzt legen wir alle den Bleistift hin und schlagen die Seite mit dem Ball auf" (Demonstrieren, kontrollieren).

Gegenstände benennen, zeigen und benennen lassen. Dabei darf nicht auf die Größenunterschiede hingewiesen werden ("Da ist ein Kleid, das ist noch eine Mütze und hier noch eine usw.).

"Schaut euch das Kind an, das da in der Mitte steht! Es ist ja noch gar nicht fertig angezogen. Wir wollen es anziehen. Sucht die Söckchen (Form B; Schuhe), die dem Kind passen. Sie sollen nicht zu groß und nicht zu klein sein. Sie müssen ihm genau passen. Wenn ihr die richtigen Söckchen (Schuhe) gefunden habt, so macht ihr in das Kästchen bei den Söckchen (Schuhen), die dem Kind passen, einen dicken Strich, damit ich sehe, welche Söckchen (Schuhe) ihr ihm anziehen wollt."

Nach einer halben Minute:

"Jetzt ziehen wir dem Kind das Kleid (den Mantel) an, das ihm paßt. Es darf nicht zu groß sein und nicht zu klein. Es muß ihm genau passen. Macht wieder einen Strich in das Kästchen bei dem richtigen Kleid (Mantel)!"

Nach einer halben Minute:

"Und jetzt ziehen wir ihm die richtigen Sandalen an, die ihm genau passen (setzen wir ihm den richtigen Hut auf, der ihm genau paßt). Macht wieder einen Strich in das Kästchen bei den richtigen Sandalen (bei dem richtigen Hut)!"

Nach einer halben Minute:

"Und zum Schluß sucht ihr noch die Mütze (die Handschuhe), die dem Kind ganz genau paßt und macht wieder einen Strich in das Kästchen!"

Nach etwa einer halben Minute abbrechen.

Die Instruktion wird jeweils einmal wiederholt.

Dauer der Aufgabe: etwa 4 Min.

Aufgabengruppe 9 Punktzeichnen (Seite mit Kirschen markiert)

"Legt jetzt den Bleistift wieder hin und schaut bitte zur Tafel!"

Tafel mit Punktmuster (vgl. 6. 3) freimachen.

"Hier sind zwei Kästchen mit Punkten. In dem einen Kästchen hier ist ein Kreuz. Paßt gut auf, wie ich das Kreuz, das in diesem Kästchen ist, jetzt in das andere Kästchen hineinmale. Ich mache das genauso, wie es hier steht."

Beim Vormalen darauf achten, daß die Punkte genau getroffen werden. Die Striche müssen dünner als der Durchmesser der Punkte sein, damit diese nachher noch erkennbar sind.

"Jetzt macht ihr das Heft bei der Kirschseite auf! (Demonstrieren, kontrollieren). Da sind auch immer zwei Kästchen. In das eine ist etwas hineingezeichnet, das andere ist noch leer. Seht euch das Kästchen an, in

dem der Stuhl (Form B: der Würfel) ist, und malt in dieses leere Kästchen daneben auch so einen Stuhl (Würfel)!" (Demonstrieren)
 "Die Striche gehen immer genau von einem Punkt zum anderen. Nehmt jetzt den Bleistift und malt den Stuhl (den Würfel) in das Kästchen auch so, daß die Striche von einem Punkt zum andern gehen, und der Stuhl (Würfel) genauso aussieht wie der vorgemalte."

Nach etwa einer halben Minute:

"Wenn ihr mit dem Stuhl (Würfel) fertig seid, malt ihr das, was in dem Kästchen darunter vorgemalt ist, wieder auf den Punkten daneben nach. Und dann das nächste. Wer mit der einen Seite fertig ist, macht auf der anderen Seite oben weiter (Demonstrieren). Ich will sehen, wer es am schönsten kann."

Die Instruktionen werden einmal wiederholt. Sie werden ein zweites Mal einzeln (leise) bei Kindern wiederholt, die mit der ersten oder zweiten Figur nicht zurechtkommen.

Zeitgrenze: 8 Min. (von der ersten allgemeinen Aufforderung an).

Aufgabengruppe 5 b) Wiedererkennen

"Legt jetzt alle den Bleistift wieder hin! Schlagt bitte die Mondseite auf!" (Demonstrieren, kontrollieren)

"Seht euch die Bilder hier gut an! Es sind welche dabei, die ihr schon auf der Sternseite gesehen habt. Ihr wißt ja, ich hatte euch gesagt, ihr solltet euch merken, was alles auf der Sternseite war. Unter den Bildern sind wieder so kleine Kästchen (Demonstrieren). Zu jedem Bild gehört ein Kästchen. Nehmt jetzt euren Bleistift und macht einen Strich in die Kästchen unter den Sachen, die auf der Sternseite waren. Macht den Strich in die Kästchen, damit ich sehen kann, was ihr noch behalten habt. Aber nur bei den Sachen, die auf der Sternseite waren."

Es muß darauf geachtet werden, daß einzelne Kinder nicht zurückblättern. Weitere Hilfen sind nicht zulässig.

Zeitgrenze: 2 Min.

Aufgabengruppe 10) Mengenerfassung

"Legt jetzt alle den Bleistift wieder hin. Schlagt bitte das letzte Blatt um! Ich werde euch jetzt Bilder zeigen, da sind Ringe drauf. So sehen die Bilder aus!"

Zahlbild 7 (vgl. 6. 2) eine Sek. lang zeigen.

"Ihr sollt die Ringe, die ich euch zeige, in die Kästchen malen, die hier auf dieser Seite sind. Wenn ich euch das Bild zeige, braucht ihr nur hinzugucken. Ihr müßt die Ringe nicht zählen! In diesem Kästchen hier oben fangen wir an. Legt alle den Finger an dieses Kästchen! (Demonstrieren, kontrollieren). Paßt jetzt gut auf!"

Zahlbild 2 (Form B: Zahlbild 3) eine Sek. lang darbieten.

"Jetzt malt ihr so viele Ringe, wie ihr gesehen habt, in dieses Kästchen!"

Danach die Finger auf das jeweils nächste Kästchen legen lassen und in dieser Reihenfolge die Tafeln 4, 3, 6, 5, 7, 8 ebenfalls je 1 Sek. darbieten (Form B: 4, 2, 6, 5, 8, 7). Die Tafeln sind auf der Rückseite der Reihenfolge nach gekennzeichnet (A bzw. B 1 bis 7).

Wenn ein Kind ins falsche Kästchen zeichnet, macht der Helfer das kenntlich und sorgt im übrigen durch Einzelhinweise für Eintragung an der richtigen Stelle.

Dauer der Aufgabe: etwa 7 Min.

Ende der Untersuchung

8. Auswertungsanweisungen

Es empfiehlt sich - insbesondere für den ungetübten Auswerter - zunächst eine Aufgabengruppe in allen Testheften auszuwerten, dann die folgenden in allen Testheften usw. Dieses Vorgehen erleichtert die Einarbeitung und erhöht die Sicherheit der Auswertung.

Trotz eindeutiger Richtlinien können bei der Punktzumessung vereinzelt Zweifel auftauchen, vor allem in den Aufgabengruppen 1, 2, 6 und 9. In solchen Fällen ist die niedrigere Punktzahl zu geben.

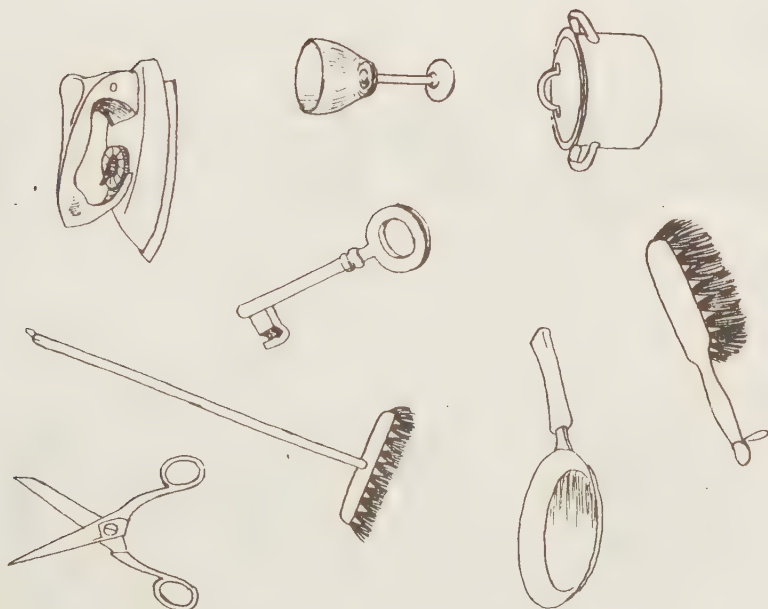
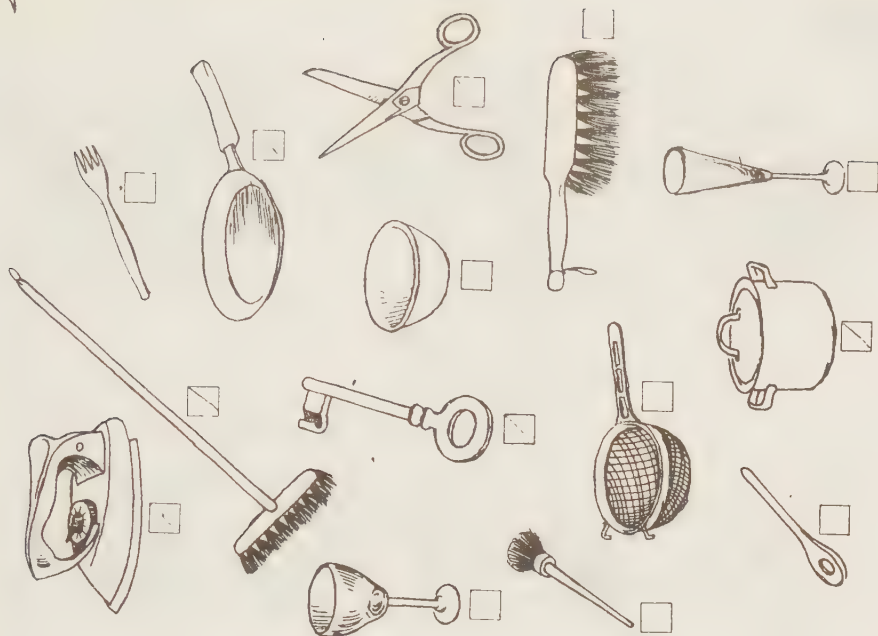
6

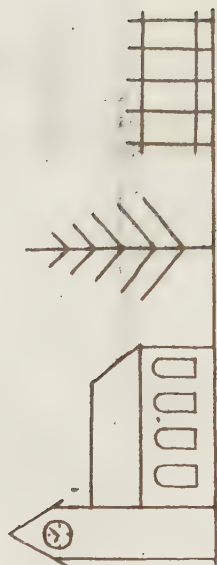


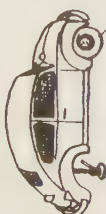
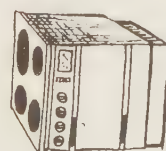
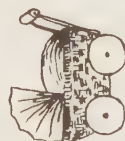
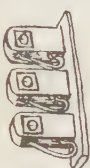
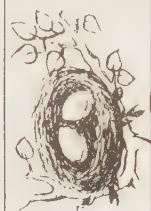
2	—
	○
	×

2	—
	×
	○

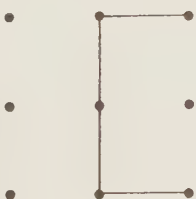
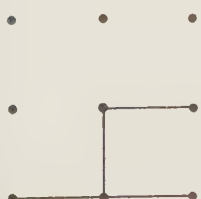
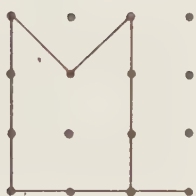
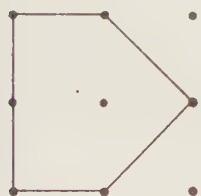
2	×
	—
	○











Name: SCHOLZELA Vorname: KATERINI

Lfd. Nr.: 1 Gruppe: 1

	Jahr	Monat	Tag
Testdatum	1977	7	11
Geburtsdatum	1974	1	12
Alter	3	7	

Beruf des Vaters (der Mutter): Bauarbeiter

Ergebnis

Entscheidung:

Aufgaben-Gruppe	Punkte
I	3
II	6
III	6
IV	0
V	1
VI	6
VII	3
VIII	9
IX	5
X	5
Gesamt-Punktzahl	44

gut schulfreif.

14.4

(Stempel der Schule)

[Signature]

Untersuchungsleiter / Auswerter

Nr. X: 5

Quellennachweis

- =====
- (1) Montessori, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter 1909,
nach Russ, Willibald: Geschichte der Pädagogik,
1968, S. 152
 - (2) Petersen, Peter: Kleiner Jena-Plan 1927, Jena-Plan I - III 1930-
1934
 - (3) Russ, Willibald : Geschichte der Pädagogik 1968, S. 167
 - (4) Pietrowicz, Bernhard: Schulunreife und Entwicklungshemmung
aus Psychologische Praxis, Schriftenreihe für
Erziehung und Jugendkunde, Heft 24, 1959, S. 63.
 - (5) " ebenda, S.63
 - (6) Erasmus von Rotterdam: De ~~Cam~~amatio 1529
nach Herff, Eduard: Die Schulreife als pädagogisch-
psychologisches Problem. S. 13.
erschienen in "Studienhefte der Päd.Hochschule
Hrsg. Lückert, H.-R. : Psychologie , 1967.
 - (7) Locke, John: Gedanken über Erziehung 1693
nach Russ, W.: Geschichte der Pädagogik 1968
S. 62
 - (8) Francke, August Hermann: Kurzer und einfältiger Unterricht, wie
die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christ-
lichen Klugheit anzuführen sind. 1702.
nach Russ, W.: Geschichte der Pädagogik 1968, S.56.
 - (9) Basedow, Bernhard: Elementarwerk
nach Russ, W.: Geschichte der Pädagogik 1968, S. 71.
 - (10) Rousseau, Jean Jacques: Emile ou de l'Éducation 1762
nach Russ, W.: Geschichte der Pädagogik 1968, S. 66.
 - (11) " ebenda, S. 66.
 - (12) Comenius, Johann Amos: Informatorium der Mutterschule 1628
Hrsg. v. J.Heubach, Heidelberg 1962
nach Herff, Eduard: wie unter (6), S. 14
 - (13) Penning, K.: Das Problem der Schulreife, Leipzig 1926.
Nach Herff, E.: wie unter (6). S.14
 - (14) Schweinsberger Verordnung. 1684.
nach Heppe, H.: Geschichte des deutschen Volks-
schulwesens. Gotha 1858, Bd.I, S.305.
 - (15) Allgemeine Landschulrecht: 5.2.1794. § 44, Ziffer 3.
nach Jahnke, O.: Der Beginn der Schulpflicht.
Bielefeld 1891, S. 63
 - (16) Ministerialerlaß vom 14.1.1862, U 554 (ZBL.S.121)
nach Jahnke, O.: Der Beginn der Schulpflicht.
Bielefeld 1891, S. 64-66.
 - (17) Jahnke, O.: Der Beginn der Schulpflicht. Bielefeld 1891, S. 41 f.
nach Herff, E.: wie unter (6), S. 16
 - (18) " : ebenda, S. 68
nach Herff, E.: wie unter (6), S. 16
 - (19) " : ebenda
 - (20) Berger, A.: Material über Jugendschutz und Jugendbesserung.
Leipzig 1897, Nr. 219, S. 406
nach Herff, E.: wie Unter (6), S. 16

- (21) Herbart, Johann Friedrich: aus Lehrbuch zur Psychologie und Psychologie als Wissenschaft
nach Russ, W.: Geschichte der Pädagogik. 1968. S. 109
- (22) Hillebrand, M. J.: Die Aktivität der Seele. Erfurt 1933, S. 2 und 201 f.
- (23) Jahnke, O.: Der Beginn der Schulpflicht. Bielefeld 1891.
S. 36
- (24) Rheinländer, A.: im Lexikon der Pädagogik Bd. 4. Hrsg. von Roloff. Sp. 651
- (25) Penning, K.: Das Problem der Schulreife. Leipzig 1926. S. 1.
- (26) " : ebenda. S. 133.
- (27) " : ebenda. S. 200.
- (28) " : ebenda. S. 123.
- (29) " : ebenda. S. 207.
- (30) Hehlmann, W.: Wörterbuch der Psychologie, 4. Aufl. 1965.
Sp. 485.
- (31) " : ebenda. Spalte 485/486.
- (32) Kroh, O.: Darstellung der Entwicklungspsychologie Kroh's
nach Russ, W.: Geschichte der Pädagogik. 1968. S. 185.
- (33) " : Psychologie des Grundschulkindes. Langensalza 1928
S. 36.
- (34) " : ebenda. S. 37
- (35) " : ebenda. S. 37.
- (36) " : ebenda. S. 38
- (37) " : ebenda. S. 40
- (38) Rahn, Gottfried: Psychologische Praxis. Heft 24/1959. S. 52
- (39) Bühler, Charlotte: Kindheit und Jugend. Leipzig 1928
S. 168.
- (40) Busemann, Adolf: Pädagogische Jugendkunde. Frankfurt a.M. 1931.
S. 54.
- (41) " : ebenda. S. 56.
- (42) Danzinger, Lotte: Der Schulreifetest. Wien/Leipzig 1933. S. 8.
- (43) Hansen, Wilhelm: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes.
München 1938. 2. Aufl. 1949, S. 252/253.
- (44) Keilhacker, M.: Pädagogische Psychologie.
Regensburg 1948. 3. Aufl. 1951, S. 33.
- (45) Petzelt, Alfred: Kindheit-Jugend-Reifezeit. Freiburg 1951. S. 107
- (46) Fischer, Aloys: Schulfähigkeit/Schulreife.
im Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Bd. 2
Freiburg/Br. 1932, Sp. 894
- (47) " : ebenda.
nach Herff, Eduard: wie unter (6). S. 22
- (48) Hetzer, H.: Das Kind wächst heran. 1935. S. 43
- (49) " : Psychologische Voraussetzungen für die Bildungs- und
Erziehungsarbeit im Grundschulalter.
in Vierteljahresschrift für wissenschaftliche
Pädagogik. 1933. S. 69

- (50) Hetzer, H.: Die seelischen Veränderungen des Kindes beim 1. Gestaltwandel. Leipzig 1936. S. 21.
- (51) Zeller, W.: Der erste Gestaltwandel des Kindes. Leipzig 1936. S. 7
- (52) Hetzer, H.: Die seelischen Veränderungen des Kindes beim 1. Gestaltwandel. Leipzig 1936.
Vergleiche: S. 12 / S. 12 und S. 92 in Kind und Jugendlicher in der Entwicklung.
Hannover 1948. / S. 12.
- (53) Zeller, W.: Über die Gleichzeitigkeit leiblicher und seelischer Entwicklung beim Kinde.
In: Pädagogische Blätter 1953. S. 49
- (54) Lenz, W.: Besonderheiten des Wachstums im Säuglingsalter.
Homo, 1957, S. 65 bis 81
- (55) Therstappen, E.: Ist der vollendete 1. Gestaltwandel ein Kriterium der Schulreife? Gesundheitsfürsorge, 7. Jahrgang, 1957/58. S. 7-8
- Falk, W.: Die schulärztliche Schulreifeuntersuchung.
Gesundheitsfürsorge, 8. Jahrgang 1958/59. S. 162 - 167.
- Falk, W.: Versuche einer Analyse der Schulreife aufgrund ärztlicher Untersuchungsergebnisse eines Hamburger Einschulungsjahrganges. Gesundheitsfürsorge, 8. Jg. 1958/1959. S. 187-193, 199-205.
- (56) Meinert, R.: Schulreife und Entwicklung.
In: Hillebrand, M.J.: Zum Problem der Schulreife, München 1955. S. 68-76.
- (57) Huth, A.: Die gegenwärtige Verschiebung der Schulreife.
Lebendige Schule, 1953. S. 247 und 249.
- (58) " : ebenda. S. 248.

- (59) Strebel, G.: Das Wesen der Schulreife und ihre Erfassung.
Solothurn 1946.
nach Herff, E.: wie unter (6), Seite 27
- (60) Danzinger, Lotte: Zum Problem der Schulreifeuntersuchung.
Aus Westermanns Päd. Beiträge, 5. Jg., 1953,
S. 281 - 290
- (61) Hillebrand, M.J.: Zum Problem der Schulreife.
München 1955. S. 7 f.
- (62) Hansen, Wilhelm: Das Problem der Schulreife
Vierteljahresschrift f. wiss. Päd. 1956. S. 249 f.
- (63) Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen:
Empfehlungen und Gutachten,
2. Folge. Stuttgart 1957. S. 42 - 46
- (64) Brem-Gräser, Dr. Luitgard: Schulreife und Methoden ihrer
Feststellung.
Päd. Welt, 15. Jg. 1961, Heft 9. S. 461
- (65) Roth, H.: Kritisches zur Schulreife und Schulreifeuntersuchung.
In: Pädagogische Psychologie des Lehrens und
Lernens. Hannover 7./1963, S. 15.
nach Pfister, Hans-Jürgen: Schulreife und
Intelligenz. in: Psychologie, 13. Jg.
Heft 8/1966. S. 225
- (66) Fischer, A.: im Lex. d. Päd. der Gegenwart, Band 2,
Freiburg 1932, S. 831, 894 f.
nach Herff, E.: wie unter (6), S. 33)
- (67) Fischer, A.: ebenda
nach Herff, E.: wie unter (66).
- (68) Bähr, Dieter: Schulreife und Schulerfolg
Westermanns Päd. Beiträge, Heft 4/1967. S. 174
- (69) Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule.
(70) Vom 16.3.1921.
nach Herff, E.: wie unter (6), S. 35
- (71) Stoffpläne für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen.
Düsseldorf 1962. S. 9
- (72) Bähr, Dieter: wie unter (68). S. 174
- (73) Pfister, Hans-Jürgen: Schulreife und Intelligenz.
In: Psychologie, 13. Jg., Heft 8/1966. S. 226
- (74) Brühl, Gisela: Pädagogik im erziehungswissenschaftlichen
Studium der Lehrer.
Kap. 2.1: Grundbegriffe.
In: Brühl-Gilles-Knecht-Steinbacher:
Pädagogik, Psychologie, Soziologie
im Studium der Lehrer
Regensburg 1975. S. 21 und 22
- (75) Stern, William: Zitat nach
Pietrowicz, Bernhard: Schulunreife und Ent-
wicklungsstörung.
In: Psychologische Praxis. Heft 24/1959.
- (76) Pietrowicz, Bernhard: wie unter (75)

- (77) Barsig, Walter und Hans Berk Müller:
Wenn unser Kind ein Schulkind wird.
Donauwörth: Ludw. Auer Verlag. 1970. S. 14 u. 15
- (78) Pfister, Hans-Jürgen: Schulreife und Intelligenz
In: Psychologie. 13. Jg. Heft 8/1966
S. 226 und 227
- (79) Brigitte Gilles: Psychologie im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums.
Kap. 6.2.4: Psychologie des Lernens und Lehren.
In: Brühl-Gilles-Knecht-Steinbacher:
Pädagogik, Psychologie, Soziologie im Studium der Lehrer.
Kegonsburg 1975. S. 101 und 102
- (80) Gafé, Robert M.: Die Bedingungen des menschlichen Kernens
Hannover: Schroedel. 1973
Nach: Prof. Dr. Scheiner, Neuß. Sept. 1976
- (81) Wechsler, D.: Die Messung der Intelligenz Erwachsener.
Stuttgart/Bern 1956. S. 13
Nach Pfister, Hans-Jürgen in Psychologie.
13. Jg. Heft 8/1966. S. 230
- (82) Wewetzer, K.-H.: Intelligenztests für Kinder.
HB d. Psz. Bd. 6. Göttingen 1964. S. 201
Nach: Pfister: wie unter (81)
- (83) Aschersleben, K.: Schulreife und Schulreifeuntersuchungen:
Definitionen, Diagnosen und Prognosen.
Schule und Psychologie 7./1964. S. 207
Nach: Pfister: wie unter (81). S. 231
- (84) Wewetzer, K.-H.: Intelligenztests für Kinder.
wie unter (82).
Nach Pfister: wie oben: S. 229
- (85) Ingenkamp, Karlheinz: Psychologische Tests für die Hand des Lehrers.
Weinheim: Beltz-Verlag. 2./3. Aufl. 1964
S. 36 bis 38
- (86) Pietrowicz, Bernhard: Schulunreife und Entwicklungshemmung.
In: Psychologische Praxis. Heft 24/1959. S. 62
- (87) Ingenkamp, Karlheinz: wie unter (85).
S. 40 und 41
- (88) Pfister, Hans-Jürgen: wie unter (78).
Kap. E: Schulreife und Reifen. S. 228
- (89) Hetzer, H.: Zum Problem der Schulreife
Westermanns Päd. Beiträge 1953. S. 11
- (90) Pfister, Hans-Jürgen: wie unter (88). S. 229
- (91) Hetzer, H.: wie unter (89)
Nach: Ingenkamp wie unter (85). S. 42
- (92) Hetzer, H.: wie unter (91)
- (93) Ingenkamp, Karlheinz: wie unter (85). S. 41
- (94) Bähr, Dieter: Schulreife und Schulerfolg
Westerm. Päd. Beitr. 4/1967. S. 175
- (96) Gilles, Brigitte: wie unter (79). S. 95
- (95)
(97) Ingenkamp, Karlheinz: wie unter (85): S. 42

- (98) Ingenkamp, Karlheinz: wie unter (85): Seite 41
- (99) Ingenkamp : wie unter (85): Seite 78
- (100) Ingenkamp : ebenda: Seite 78
- (101) Willers: "Numismatische Zeitschrift" ,
Wien¹1899, S. 318
- (102) Herff, Eduard: "Die Schulreife als pädagogisch-psychologisches Problem"
München: Reinhardt-Verl. 1967 , S.: 50
- (-) "Das Alte Lübsche Recht"
ed. J.Fr. Hack. Lübeck 1839.
(Cod. II. Cap. 71, Zusatz).
- (103) Wickram, Jörg: "Rollwagenbüchlein". Werke. 3. Bd.
hrsg. v. J. Bolte. Tübingen 1908. S. 97.
- (104) Hummel, A.: "Philippinermaß und Gestaltform bei Schulanfängern" Aus Der Öffentliche Gesundheitsdienst,
8. Jg., 1942. S. 197 - 199.
- (105) Zeller, W.: wie unter (51)
- (106) Hetzer, H.: wie unter (52)
Nitze, E. "Die Schulreife in ihrer Beziehung zu Konstitution und Umwelt" (Med.Dissertation. Freie Univ.)
Berlin 1960
- (107) Lenz, W.: wie unter (54)
- (108) Schwabe, H. - Bartholomäi, F.: "Der Vorstellungskreis der
Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule".
Berliner Städt. Jahrbuch. 1870. S. 59 - 76 .
Nach Herff: wie unter (102): S. 52
- (109) Hartmann, B.: "Analyse des kindlichen Gedankenkreises"
Annaberg 1890.
- (110) Binet, A.: "Le developpement de l'intelligence chez les
enfants"
Année Psychologique, 14, 1906.
- (111) Scheibner, O.: "Die Untersuchung der Schulneulinge als
pädagogische Übung im Seminarunterricht".
Die Arbeitsschule, 29. Jahrgang.
Leipzig 1915. S. 273 - 301
- (112) Winkler, H.: "Testserie zur Untersuchung von Schulneulingen"
In: Päd.-psych. Arb. aus dem Institut des
Leipziger Lehrervereins. 12. Bd., S. 3 - 56
1922 und 15. Bd., 1925.
- (113) Winkler, H.:
Nach Herff: wie unter (102): S. 53
- (114) Scharfe, R.: "Anweisung zur Verwendung der freien Kinder-
zeichnung bei Untersuchung von Schulneulingen"
Päd.-psych. Arb.: S. 56 - 65
- (115) Goodenough, F.L.: "Measurement of Intelligence by Drawings."
Chicago 1926
Ziler, H.: Der Mann-Zeichen-Test.
- (116) Herff, E.: wie unter (102) : S. 54 und 55.
- (117) Penning, K.: wie unter (25)

- (118) Danzinger, L.: wie unter (42)
Nach Herff; wie Unter (102) : S. 55 - 56
- (119) Zeller, W.: wie unter (51)
- (120) Kleiner, A.: "Der Grundleistungstest zur Ermittlung der
Schulreife"
Koblenz. 1962
- (121) Ingenkamp: wie unter (85):
S. 25
- (122) " S. 22
- (123) " S. 23
- (124) Lienert, G.: "Testaufbau und Testanalyse"
J. Beltz-Verl., Weinheim 1967. Seite 138
- (125) Mandl, Heinz: "Kompendium Deutschsprachiger Schulreifetests"
München: Oldenburg-Verl. 1970.
Seite 21
- (126) Lienert, G.: wie unter (124): Seite 200
- (127) Ingenkamp, Karlheinz: wie unter (85) : Seite 12
- (128) Lienert, G.: wie Unter (124):) Seite 280, 315
- (129) " : wie unter (124):)
- (130) Ingenkamp : wie unter (85): Seite 14
- (131) Nickel, Horst: "Entwicklungspsychologie des Kindes- und
Jugendalters"
Bern: Huber-Verl. 1975. 2. Bd., Seite 59
- (132) Mandl, H.: wie unter (125)
- (133) Ingenkamp, Karlheinz: "Psychologische Tests für die Hand des
Lehrers"
Weinheim: Beltz-Verl. 1963.
Seite 35 - 71
- (134) Hetzer, H. - Tent, L.: "Weilburger Testaufgaben WTA,
revidierte Fassung 1969"
Weinheim: Beltz-Verl. 1969.
Hrsg.: Karlheinz Ingenkamp.
- (135) " " : "Der Schulreifetest" . 3. Auflage.
Weinheim: Beltz-Verl. 1969
- (136) Ingenkamp: wie unter (133): Seite 67
- (137) Ingenkamp: wie unter (133): Seite 67 und 68
Herff; wie unter (102): Seite 60 - 62
- (138) Herff: wie unter (102): Seite 61
- (139) Hetzer-Trent: wie unter (134) und (135):
Seite 31 / Seite 34 ff.
- (140) " : wie unter (134): Seite 4
- (141) Mandl, H.: wie unter (125): Seite 109
- (142) Ingenkamp: wie unter (133): Seite 68 ff
- (143) " : wie unter (133): Seite 61
- (144) Herff: wie unter (102): Seite 59
- (145) Münchener Schulreifetest MST. Form A.: Seite 1
- (146) " " : Seite 15
- (147) Ingenkamp: wie unter (133): Seite 56

- (148) Kleiner, A.: "Göppinger Schulleistungstest zur Untersuchung der Schulreife und der Qualität psychischer Funktionen".
Anweisung und Beschreibung.
Göppingen 1968/69. 48. Auflage.
- (149) Kleiner, A.: ebenda, Seite II.
- (150) Ingenkamp: wie unter (133): Seite 56
- (151) Mandl, K.: wie unter (125): Seite 125
- (152) Schreiber, B.: Rheinhauser Gruppentest. Essen-Düsseldorf 1961 (Testkasten mit Material für 5, 10 oder 15 Kinder).
- (153) " : Rheinhauser Gruppentest (Handanweisung)
Essen 1968. 2. Auflage. Seite 15
- (154) Herff, E.: wie unter (102): Seite 63
- (155) Twellmann, W.: Drei Schulreifetests - kritisch gesehen.
In: Schule und Psychologie. 1964. 11,
Seite 122 - 125
- (156) Ingenkamp: wie unter (133): Seite 65 - 67
- (157) Mandl, H.: wie unter (125): Seite 127 - 136
- (158) H. Roth, }
G. Schlevoigt } Frankfurter Schulreifetest ("Komm spiel mit!")
F. Süllwold } 5. Auflage.
G. Wicht } Weinheim: Beltz-Verl. 1968. Seite 4
- (159) Frankfurter Schulreifetest.
wie unter (158) : Seite 22
- (160) Ingenkamp: wie unter (133): Seite 48 ff
- (161) Frankfurter Schulreifetest: wie unter (158): Seite 27 - 58
- (162) Mandl, H.: wie unter (125): Seite 164
- (163) Brüne, W.: Untersuchungen zum Problem der Anwendung von Schulreifetests.
In: Die Pädagogische Hochschule. 1964. Seite 206
- Vergleiche:
Kohl, G.: Die Schulreifeuntersuchungen in Dortmund.
In: Schule und Psychologie. 1963, 10. Seite 183
- Ingenkamp: wie unter (133): Seite 49
- (164) Mandl, H.: wie unter (125): Seite 176
- (165) Mandl, H.: wie unter (125): Seite 167
- (166) Meis, R.: Kettwiger Schulreifetest.
Beiheft mit Anleitung und Normentabellen.
Weinheim: Beltz-Verl. 1967. Seite 3
- (167) Kratzmeier, H.: Reutlinger Test für Schulanfänger RTS.
Beiheft mit Anleitung und Normentabellen.
Weinheim: Beltz-Verl. 1969
- (168) Kratzmeier, H.: wie unter (167): Seite 4
- (169) Kern, A.: Der Grundleistungstest (GLT) zur Ermittlung der Schulreife mit Paralleltest (P) zum Grundleistungstest.
Koblenz: Dr. Krieger-Verl. 1966.
- (170) Kern, A.: "Sitzenbleiberelend und Schulreife".
Freiburg 1951 (Neuaufgabe 1961)

- (171) Ingenkamp: wie unter (133): Seite 58
- (172) Kern, A.: wie unter (170): Seite 49
- (173) " : wie unter (170): Seite 116
- (174) Breunig, W.: Erfahrungen mit Reifedifferenzierung.
In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 1953, 5 .
Seite 191
- (175) Wetzel, H.: Hat der Kern'sche (Test) GLT prognostischen Wert?
In: Westermanns Päd. Beiträge. 1952, 4. Seite 479
- ebenda: 1955, 7. Seite 133
- (176) Pott, H.: Zum Problem der Schulreife.
In: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung.
1956, 7 . Seite 78 - 111
- Samstag, K.: Die Saarbrückener Untersuchungen mit dem GLT
von Kern.
In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 1956, 8.
Seite 344 - 351
- Samstag, K. und Baus, M.: Pädagogisch-psychologisches Testen.
Bad Heilbrunn J. Kleinkard-Verl. 1962.
Seite 125
- Kemler, L. und Heckhausen, H.: Ist die sogenannte "Schul-
reife" ein "Reifungsproblem"?
In: Ingenkamp, Karlheinz: Praktische Erfahrungen
mit SRT.
Basel/New York: 1962. Seite 52 - 89
- (177) Pott, H.: wie unter (176): Seite 103 und 163
- (178) Kemler, L. und Heckhausen, H.: wie unter (176): Seite 81
- (179) Nach Mandl, H.: wie unter (125): Seite 221
- (180) Kern, A.: wie unter (170): Seite 112
- (181) Nach Mandl, H.: wie unter (125): 221
- (182) Heichler, G.: Gedanken zum Schulreifetest von Kern, A.
In: Erbe und Entscheidung. 1954, 1. Seite 249
- (183) Keller, G.: "Erfahrungsbericht"
In: Hillebrand, M.: Zum Problem der Schulreife.
München 1958. Seite 90
- (184) Bätz, H.: Eine kritische Betrachtung des GLT.
In: Die Neue Deutsche Schule. 1960, 7/8. S. 145
- (185) Samstag, K.: wie unter (176): "Saarbrückener Untersuchungen"
Seite 344
- (186) Kayser/Hartke, F.: Zum Problem der Schulreife.
In: Die Neue Deutsche Schule. 1956, 8. Seite 225
- (187) Breunig, W.: Schuleintrittsalter und Reifedifferenzierung.
Freiburg/Basel: 1964. Seite 24
- (188) Samstag, K.: wie unter (176) : "Saarbrückener Untersuchungen"
Seite 346
- Vieweger, G.: "Über die Beziehungen"
In: Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule
für Internationale Pädagogische Forschung.
1959. Seite 15

- (188) Fortsetzung:
Bätz, H.: wie unter (184): Seite 145
Brüne, W.: Untersuchungen zum Problem der Anwendung von
Schulreifetests.
In: Pädagogische Hochschule. 1964. Seite 206
- (189) Pott, H.: wie unter (176): Seite 167
- (190) Ingekamp, wie unter (133): Seite 61 und Seite 52
- (191) Nolte, E.: Anleitung für die Durchführung der Schulreife-
untersuchung.
Weinheim: Beltz-Verl. 1967.
- (192) Mandl, H.: wie unter (125): Seite 230
- (193) Ingekamp, Karlheinz: wie unter (133): Seite 53 - 54
- (194) Karas, E. und Seyfried, H.: Der Schulreifetest, Hand-
anweisung.
Weinheim: Beltz-Verl. 1962. Seite 12
- (195) Karas, E. u. Seyfried, H.: ebenda
- (196) Ingekamp: wie unter (133): Seite 241 - 243
- (197) Mandl, H./ wie unter (125): Seite 248
- (198) Karas, E. und Seyfried, H.: Der Schulreifetest, Form B
Wien: E. Ketterl-Verlag. 1967.

- (199) Sader, Manfred: Möglichkeiten und Grenzen psychologischer Testverfahren.
Bern 1961
In: Ingenkamp, Karlheinz: Psychologische Tests für die Hand des Lehrers.
Weinheim: Beltz-Verl. 1964. S. 23
- (200) Lefas, Christos: Die Geschichte des Schulwesens.
Athen 1942. Seite 63
- (201) Lefas, Christos: ebenda
- (202) Lefas, Christos: ebenda
- (203) Xirotyris, Joannis: Chronik der Exper. Schule der Universität Thessaloniki: Band 17/1963. S. 132
- (204) Xirotyris, Joannis: Chronik der Exper. Schule der Universität Thessaloniki, Band 16/1962. Seite 72
- (205) Ingenkamp, Karlheinz: Psychologische Tests für die Hand des Lehrers.
Weinheim: Beltz-Verl. 1964. S. 23
- (206) Krapp, A. und Mandl, H.: Schulreifetests und Schulerfolg.
Oldenburg. München 1971
- (207) Hetzer H. und Tent, L.: wie unter (134): Seite 24
- (208) Krapp, A. und Mandl, H.: wie unter (206): S. 15
- (209) " " " : ebenda
- (210) " " " : wie unter (206): Seite 14
- (211) Ingenkamp, K.: wie unter (205): Seite 67
- (212) Hetzer, H. und Tent, L.: wie unter 134: S. 24
- (213) Kotsmanidis, Theofilos: vorliegende Arbeit:
Schulreifetests in Griechenland
Seite 87, 88 und 90
- (214) Saller, K.: Leitfaden der Anthropologie.
Stuttgart 1964. Seite 380
- (215) Ftenakis, Wassilios: Probleme der Körperlichen und seelischen Acceleration in Griechenland.
(Dissertation)
Augsburg 1968. Seite 43 und 227
- (216) Ingenkamp, Karlheinz: wie unter (205). Seite 23
- (217) Kotsmanidis, Theofilos:
Angaben zur Erfahrung mit deutschen Schulen:
- 1967 - 1970: Dreijährige Studienzeit als Stipendiat des griechischen Staates an der Universität München, Institut für Pädagogik II.
Zur gleichen Zeit besuchten zwei der Kinder die Volksschule. Somit Erfahrungen als Vater von Schulkindern mit deutschen Schulen.
- 1974 - 1976: Schulrat für 1.500 griechische Klassen in Deutschland mit Sitz in Bonn als Erziehungsrat bei der Griechischen Botschaft.
In dieser Eigenschaft Kontaktaufnahme mit dem deutschen Schulwesen dieser Jahre:
- Kennenlernen des Schulwesens in den

- Bundesländern Westdeutschlands,
innerer und äußerer Aufbau ~~dieser~~
Schulen.
- Zusammenarbeit mit den deutschen Schul-
räten, in deren Schulaufsichtsbezirken
griechische Klassen eingerichtet waren.
- (218) Hetzer, H. und Tent, L.: wie unter (134) und (135)
- (219) Ingenkamp, Karlheinz: außer wie unter (205) noch:
- " " : Ergänzungen zum Schulreifeproblem
aufgrund Tempelhofer Untersuchungen.
In: Psychologische Praxis 1961/29,
Seite 16 - 21
- " " Praktische Erfahrungen mit Schulreife-
tests. Basel und NewYork 1962.
Seite 9. - 117
- " " Geschlechtsspezifische Unterschiede bei
Einschulungsuntersuchungen.
In: Die Deutsche Schule. 1964, 56 ;
Seite 104 - 118
- " " Jahrgangsbedingte Übereinstimmungen und
Differenzen bei Schulreife-Test-Ergebnissen
In: Der Schulpsychologe. 1964, 11 ;
S. 10 - 14
- (220) Keller, G.: Erfahrungsbericht über den Weilburger Test (Het-
zer) und den Grundleistungstest (Kern) im
Zeitraum von 1 $\frac{3}{4}$ Jahren.
In: Hillebrand, M.: Zum Problem der
Schulreife.
München/Basel 1958. Seite 77 - 91
- (221) Cordt, W. und K. Walter: Die Duisburger Schulreifeunter-
suchung.
In: Westermanns Pädagogische Beiträge:
Jahrgang 1961, 13 ; Seite 52 - 64 und
Jahrgang 1963, 15 ; Seite 66 - 75.
- (222) Ingenkamp K.: wie unter (205). Seite 67
- (223) Hetzer H. und Tent, L.: wie unter (135). Seite 81 ff.
- (224) Lienert, G.: wie unter (124). Seite 16
- (225) Könnig, 1967.
Lienert, G.: wie unter (124). Seite 315 - 318,
zitiert von Mandl, H.: wie unter (125).
Seite 32
- (226) Mandl, H.: wie unter (125). Seite 78 - 97
- (227) Ingenkamp K.: wie unter (205). Seite 80
- (228) " : ebenda. S. 80
- (229) Lückert, H. R.: Handanweisung zum Stanford-Intelligenz-Test.
Göttingen 1957. Seite 16
- (230) Quellenverzeichnis und Literaturverzeichnis dieser
Arbeit.
- (231) Hetzer H. und Tent, L.: wie unter (134) und (135)
- (232) " " : wie unter (135). Seite 4 - 9

- (233) Ingenkamp, Karlheinz: wie unter (205). Seite 27
- (234) Ingenkamp, K.: wie unter (205). Seite 32
 Samstag, K. und Baus, M.: Pädagogisch-psychologisches
 Testen.
 Bad Heilbrunn 1962. Seite 15
- (235) Ingenkamp, K.: wie unter (205). Seite 85 - 89
- (236) Samstag, K.+ Baus, M.: wie unter (234). Seite 23
- (237) Hetzer, H. und Tent, L.: wie unter (135). Seite 9 - 26
- (238) Engelkamp, Joannes: "Spezielle Probleme bei der Auswertung
 von..."
 In: Schule und Psychologie 1967. Seite 322
- (239) Krapp, A. und Mandl, H.: wie unter (206). Seite 41
- (240) Krapp, A. und Mandl, H.: Bedingungen des Schulerfolges.
 München-Olderbourg. Seite 17

- (241) Hetzer H. und L. Trent : wie unter (135), S. 101
- (242) " " : wie unter (135), S. 100
- (243) Schwarz, Elisabeth: Schulreife, Intelligenz und Schulleistung im ersten Schuljahr.
Aus: "Schule und Psychologie" , 1967, S. 236
- (244) Kotsmanidis, Theophilos:
Vorliegende Arbeit, S. 55 ff
- (245) Hetzer, H. u. L. Trent: wie unter (135), S. 82 ff
- (246) Ingenkamp, Karlheinz: Test in der Schulpraxis
Weinheim: Julius Beltz-Verl. 1971. S. 166
- (247) " " : ebenda S. 166
- (248) " " : ebenda S. 166 , und
{ H. Mandl : wie unter (125), S. 27
- (249) Ingenkamp, Karlheinz: wie unter (246), S. 167
- (250) Hetzer, H. u. L. Trent: wie unter (135), S. 94 ff
- (251) Kotsmanidis, Th.: "Empirische Untersuchung mit den Erstkläßlern unseres Schulbezirks Kavala".
Unveröffentlichte Untersuchung,
Kavala 1977. S. 14
- (252) Brand, P.: Schulreife und Milieu
Frankfurt a/M. 1955. S. 39
- (253) " " : ebenda: S. 38
- (254) Kotsmanidis, Th.: wie unter (251)
- (255) Brand, P.: wie unter (252), S. 37.
- (256) Hetzer H. u. L. Trent: wie unter (134): S. 28
- (257) Nossberger, Dr. Friederike: Studie über die diagnostische und prognostische Verlässlichkeit des Schulreife-testverfahrens von Karas-Seyfried bei Großstadtkindern.
Aus: Zeitschrift "Erziehung und Unterricht".
Wien 1965. S. 611
- (258) Samstag, K. u. M. Baus: wie unter (234). S. 49
- (259) Hetzer, H. u. L. Trent: wie unter (134). S. 28
- (260) " " : ebenda
- (261) Kühneck, A.: Der Test in der Eignungsuntersuchung
Hrsg. v. Deutsche Gesellschaft für Personalwesen
Frankfurt/M.: 1951. S. 52
- (262) Krapp, A. und H. Mandl: wie unter (206), S. 92
- (263) Kemmler, Lilly: Voraussagekraft von Gruppenschulreifeverfahren.
Aus: "Schule und Psychologie" 1963. S. 109
- (264) " " : ebenda
- (265) Samstag, K. und M. Baus: wie unter (234), S. 120
- (266) Schwarz, Elis.: wie unter (243), S. 237
- (267) Krapp, Andreas: Untersuchung zur multiplen Prognose des Schulerfolgs bei Schulanfängern.
Aus: Psychologie in Erziehung u. Unterricht.
1972. S. 78

- (268) Hetzer, H. u. L. Trent: wie unter (135), S. 99
- (269) Paraskeyopoulos, Ioannis: *Διάγνωση διακοινωνιακής μαθησίας*
Athen 1969. Seite 10 und 12
- (270) " " : ebenda, Seite 15
- (271) Mandl, H.: wie unter (125), S. 20
- (272) Hillebrandt, Friedrich: Elementara Statistik für Pädagogen,
Psychologen und Soziologen.
München/Basel: Ernst Reinhardt Verl. 1965
S. 204 - 205
- (273) " " : ebenda: S. 207
- (274) Nossberger, Fr.: wie unter (257), S. 619
- (275) Krapp, A. u. H. Mandl: wie unter (206), S. 90
- (276) Ascherleben, Karl: Schulreife und Schulreifeuntersuchungen:
Definitionen, Diagnosen und Prognosen.
Aus: "Schule und Psychologie" 1964. S. 214
- (277) Anger, Hans: "Zum Geleit" in die Untersuchung Peter Brandts:
'Schulreife und Milieu'.
Frankfurt/M.: Hirschgraben-Verl. 1955. S. 4.
Busemann, Adolf: Beiträge zur pädagogischen Milieukunde
Hannover 1956
Thomae, Hans: Persönlichkeit.
Bonn 1955. 2. erw. Aufl.
Längsschnittuntersuchungen zum Problem der
Beziehungen zwischen körperlicher und seeli-
scher Entwicklung.
Aus: "Zeitschrift angewandter und experimen-
teller Psychologie" Jahrgang IV,3
Göttingen 1957.
- (278) Fippinger, Franz: Intelligenz und Schulleistung
München/Basel: E.Reinhardt Verl. 1966. S. 30ff
- (279) Caesar, B.: Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum
Problem schichtenspezifischer Sozialisation.
Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
1972. S. 24 ff
- (280) Sarantakes, Sotirios: Die atypische Familie. Struktur -
Funktion - Kausalität. Dargestellt am Bei-
spiel Griechenlands.
(Dissertation) München: 1971. S. 101
- (281) "Verwaltungs-, Beamten- und Steuerrecht in Griechenland"
--(Die unter (280) verwendeten Bezeichnungen
"Höherer-, Mittlerer- und Unterer Beamter"
oder"-Geschäftsmann" wurden dieser Rechts-
kunde entnommen.
- (282) "Verwaltungsschriften des Agrarministeriums" (Griechenland)
Bezeichnungen entnommen den "Verwaltungs.....
- (283) Karakatsanis, Georgios: Über den Voraussagewert von
Aufnahmeprüfungen und Grundschullehrerur-
teilen in Griechenland.
(Dissertation) München: 1973: S. 53.
- (284) Brandt, P.: wie unter (252), S. 22 ff

- (285) Loeschenkohl, Erich: Über den prognostischen Wert von Schulreifetests
Stuttgart: Ernst Klett-Verl. 1975. S. 101 ff
Brandt, P.: wie unter (252), S. 23, Tabelle 18
- (286) Thomae, H.: Entwicklung und Prägung
Im: "Handbuch der Psychologie". Bd. 3.
Göttingen 1959. S. 266 - 267.
Auszug: (=Zitat): "Daß Intelligenzentwicklung, Anpassung im Kindergarten und schulische Entwicklung einerseits und sozioökonomischer Standard der Familie andererseits eng zusammenhängen, wurde von einer Reihe von Autoren behauptet und zu beweisen versucht....."
- (287) Tsakris, Panagiotis: "Η Εύφυλία τῶν Ἑλληνοπαίδων τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης (5 εἰς 12 ἐτῶν) - ἡ ἐπίδρασις ἐξωτερικῶν παραγόντων."
Αθήνα 1970, σελ. 43 κ. έ.
("Die Intelligenz griechischer Schulkinder (5 - 12 Jahre) - Der Einfluß von Umweltfaktoren". Athen 1970. S. 43 ff).
Anmerkung: Der vom Verfasser verwendete Begriff "εὐφυλία" = Intelligenz ist mit dem international angewandten Begriff "νοημοσύνη" = Intelligenz nicht identisch.
- (288) Tsakris, P.: wie unter (287), S. 47 und 43
- (289) Tsakris, P.: wie unter (287), S. 44
I.N.E.D.: Le Niveau intellectuel des enfants d'age scolaire.
Cahier (Heft) No 13 u. 23.
Paris 1950 und 1954, P.U.F.
- Kohl, Günter: Die Schulreifeuntersuchungen 1960 in Dortmund.
In: "Schule und Psychologie" 1963. S. 189 ff.
- Nossberger, Fr.: wie unter (257), S. 622 ff.
- (290) Loeschenkohl, E.: wie unter (285), S. 101: Bezug zu weiteren Autoren: "Er (der Zusammenhang) beträgt für verschiedene Untersuchungen nach Material
- von Müller (1967) in Tabelle A 105 - A 106:
 $r = 0,476$; $p < 0,001$.
- von Heisterkamp (1972) in Tabelle A 115:
 $r = 0,399$; $p < 0,001$,
betreffs der Tatsache, daß die soziale Herkunft des Kindes jeweils nach dem Vater bestimmt wurde.
- von Müller (1967) in Tabelle A 107:
 $r = 0,40$; $p < 0,001$,
Bestimmung der sozialen Herkunft des Kindes nach der sozialen Herkunft der Mutter vor der Verheiratung.
- (291) Ingenkamp, K.: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Einschulungsuntersuchungen.
Aus: "Die Deutsche Schule" 1965. S. 112 u. 115

- (292) Ingenkamp, K.: wie unter (291), S. 216
- (293) Tsakris, P.: wie unter (287), S. 39 ff.
Exarhopoulos, Nikolaus: Psychische Unterschiede der Kinder.
Athen 1932, S. 272
- (294) Loeschenkohl, E.: wie unter (285), S. 15
- (295) Gesetz 4379 vom 28.10.1964 / Regierungsblatt H.A.:
"Über Organisation und Verwaltung des all-
gemeinbildenden Schulwesens"
Athen 1964.
- (296) Loeschenkohl, E.: wie unter (285), S. 24 ff.
- (297) " " : ebenda, S. 25
- (298) Schwarz, Elis.: wie unter (243), S. 240
- (299) Loeschenkohl, E.: wie unter (285), S. 35
- (300) " " : ebenda, S. 36 ff.
- (301) Kohl, G.: wie unter (289), S. 183
- (302) Loeschenkohl, E.: wie unter (285), S. 150
- (303) Nationales Statistikamt, Griechenland:
Jahresstatistikbücher: 1961 - 1976
- (304) Krapp, A.: Bedingungen des Schulerfolges.
München, Oldenburg 1973.
- (305) Brandt, P.: wie unter (252), S. 16
- (306) Schwarz, Elis.: wie unter (243), S. 244
Brandt, P.: wie unter (252), S. 16
- (307) Loeschenkohl, E.: wie unter (285), S. 151 und 153.

- (308) Samstag, K. u. M. Baus: wie unter (234), S. 193
- (309) " " " ebenda, S. 201
- (310) Höhn, E. und M. Koch: Zur Psychologie des Außenseiters
Aus: "Psychologische Rundschau" V, 4/1954,
S. 272
- (311) Höhn, E. und Schick, C.P.: Das Soziogramm
Stuttgart 1954.
Ingenkamp, K.: wie unter (205), S. 197
Moreno, J. L.: Die Grundlagen der Soziometrie
Köln 1954
- (312) Samstag, K. u. M. Baus: wie unter (234), S. 193; Zitat:
"Das Maß der Beliebtheit, in der Anzahl der
positiven Wahlen ausgedrückt, gibt den
Gruppenstatus an (soziometrischer, sozialer
Status, Gruppenrang, Gruppenprestige)."
- (313) Gronland, N.: Sociometry in the Classroom
N. J. 1959, S. 5
- (314) Samstag, K. u. M. Baus: wie unter (234), S. 201
- (315) Daten, dem 163. Fragebogen unserer Untersuchung entnommen.
- (316) Samstag, K. u. M. Baus: wie unter (234), S. 179
- (317) Schadendorf, Barbara: Uneheliche Kinder
J. Ambrosius Barth, München 1964. S. 20
- (318) " " : ebenda, S. 54 - 56
- (319) Daten, dem 115. Fragebogen unserer Arbeit entnommen.
- (320) Samstag, K. u. M. Baus: wie unter (234), S. 193
- (321) Brandt, P.: wie unter (252), S. 23
- (322) Daten, dem 12. Fragebogen unserer Arbeit entnommen.
- (323) Brandt, P.: wie unter (252), S. 17
- (324) " " : ebenda, S. 19 und 27
- (325) " " : ebenda, S. 15
- (326) " " : ebenda, S. 35 - 36
- (327) " " : ebenda, S. 23
- (328) Nach Beer, F., N. Kutalek und H. Schnell:
Der Einfluß von Intelligenz und Milieu auf
die Schulleistung.
Wien: Jugend und Volk 1968.
- (329) Krapp, A.: wie unter (304)
- (330) Ingenkamp K.: zitiert von E. Loeschekohl:
wie unter (285), S. 130
- (331) Rösler, H.-D.: Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt
des Kindes.
Leipzig: Barth 1963.
- (332) Brandt, P.: wie unter (252), S. 25
- (333) Loeschekohl, E.: wie unter (285), S. 126 ff .

Alle aufgeführten Titel und Autoren wurden für die Arbeit "Schulreifetests in Griechenland" verwendet.

Die eingeklammerten Zahlen hinter den bibliographischen Angaben weisen auf Zitate in der Arbeit hin und entsprechen den Nummern des Quellenverzeichnisses.

Ärztliche Praxis (Zeitschrift): Jg. 1963.

- Berthold und Thomson

Allgemeine Landschulrecht vom 5.2.1794, Das ...: (15)

- Jahnke, O.

Alte Lübsche Recht, Das ...: Cod. II, Cap. 71, Zusatz.

Lübeck: 1839. ed. Hack, J. Fr., s.S.46.

Anger, Hans: "Zum Geleit" in die Untersuchung Peter Brandts 'Schulreife und Milieu'. Frankfurt/M.: Hirschgraben-Verl. 1955.

(277)

Année Psychologique (Zeitschrift) 14/1906. (11c)

- Binet, A.

Arbeitsschule (Zeitschrift): 29. Jg., Leipzig 1915. (111).

- Scheibner, O.

Aschersleben, K.: Schulreife und Schulreifeuntersuchungen: Definitionen, Diagnosen und Prognosen. In Schule und Psychologie 7/1964. (83, 276)

Baehr, Dieter: Schulreife und Schulerfolg. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 4/1967. (68, 72, 94)

Baetz, H.: Eine kritische Betrachtung des GLT. In: Neue Deutsche Schule, 7/8-1960. (184, 188)

Barsig, Walter und Hans Berkmüller: Wenn unser Kind ein Schulkind wird. Donauwörth: Ludwig Auer Verl. 1970. (77)

Bartholomaei, F.

- Schwabe, H. u. F. Bartholomaei (108)

Basedow, Bernhard: Elementarwerk. 1774. Nach: Russ, Willibald: Geschichte der Pädagogik. (9)

- Russ, W.

Baus, M.

- Samstag, K. u. M. Baus

Beer, F., Kutalek, N. u. H. Schnell: Der Einfluß von Intelligenz und Milieu auf die Schulleistung. Wien: Jugend und Volk. 1968. (328)

Berger, A.: Material über Jugendschutz und Jugendbesserung. Leipzig: 1897., Nr. 219. Nach: Herff, E. (20)

Bergius, R.: Entwicklung und Stufenfolge. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 3. S. 104.

Berkmüller, Hans

- Barsig, Walter u. Berkmüller, Hans: Wenn unser Kind ein Schulkind wird. (77)

- Berliner Städt. Jahrbuch 1970. S. 59 - 76. (108)
- Schwabe, H. u. Bartholomaei, F.
- Bernstein, B.: Die soziokulturellen Determinanten des Lernens.
In: Soziologie der Schule. Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift
für Soziologie und Sozialpsychologie. 1959.
- Berthold u. Thomson: Schulreife und Schulversagen. In: Ärztliche
Praxis. 1963.
- Binet, A.: Le développement de l'intelligence chez les enfants.
In: Année Psychologique. 14/1906. (110)
- Bolte, J.: Hrg. v. Wickram, Jörg: Rollwagenbüchlein. Werke Bd. 3.
(103)
- Wickram, Jörg
- Brandt, Peter: Schulreife und Milieu. Frankfurt/M.: 1955.
Hirschgraben-Verl.
(252, 253, 255, 284, 285, 305, 306, 321, 323, 324, 325, 326,
327, 332)
- Anger, Hans: "Zum Geleit" in die Untersuchung Peter Brandts
'Schulreife und Milieu' (277)
- Brandstätter, H.: Leistungsprognose und Erfolgskontrolle. Stutt-
gart/Bern: Huber-Verl. 1970.
- Brem-Gräser, Dr. Luitgard: Pädagogische Welt. Jahrgang 1961.
September-Heft.
- Brem-Gräser, Dr. Luitgard: Schulreife und Methoden ihrer Feststel-
lung. In: Pädagogische Welt. 15. Jg. 1961. Heft 9. S. 461. (64)
- Breunig, W.: Erfahrungen mit Reifedifferenzierungen. In: Wester-
manns Pädagogische Beiträge 1953, 5. (174)
- Breunig, W.: Schuleintrittsalter und Reifedifferenzierung.
Freiburg/B./Basel 1964. (187)
- Bruehl, Gisela: Pädagogik im erziehungswissenschaftlichen Studium
der Lehrer. Kap.: 2,1: Grundbegriffe.
In: Brühl - Gilles - Knecht - Steinbacher: Pädagogik, Psycho-
logie, Soziologie im Studium der Lehrer. Regensburg 1975. (74)
- Bruehl - Gilles - Knecht - Steinbacher: Pädagogik, Psychologie,
Soziologie im Studium der Lehrer. Regensburg 1975 (74)
- Bruehl, Gisela
- Gilles, Brigitte (79, 96)
- Bruene, W.: Untersuchungen zum Problem der Anwendung von Schul-
reifetests. In: Pädagogische Hochschule 1964. (163, 188)
- Buehler, Charlotte: Kindheit und Jugend. Leipzig 1928. (39)
- Buehler, Charlotte u. Schenk-Danzinger u. F. Smittner: Kinderpro-
bleme und der Lehrer. Heidelberg: Quelle u. Mayer 1958.
- Busemann, Adolf: Beiträge zur pädagogischen Milieukunde.
Hannover 1956. (277)
- Busemann, Adolf: Pädagogische Jugendkunde. Frankfurt/M.: 1931.
(40, 41)
- Caesar, B.: Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem
schichtenspezifischer Sozialisation. Reinbeck bei Hamburg:
Rowohlt Taschenbuch 1972. (279)

- Carspecken, F. u. Kroj, T. u. W. Küchenhoff: Kindergarten oder Vorklasse? München: dtv 1973.
- Comenius, Johann Amos: Informatorium der Mutterschule. 1628.
Hrsg. Heubach, J. von... Heidelberg 1962. Nach: Herff. (12)
- Cordt, W. u. Walter, K.: Die Duisburger Schulreifeuntersuchung.
In: Estermanns Pädagogische Beiträge. Jg. 1961, 13 (S. 52 - 64)
u. Jg. 1963, 15 (S. 66 - 75). (221)
- Danzinger, Lotte: Der Schulreifetest. Wien/Leipzig 1933. (42)
- Danzinger, Lotte: Der Schulreifetest. Wien/Leipzig 1933.
Nach: Herff, Eduard: Die Schulreife als pädagogisch-psychologisches Problem. S. 55 - 56. (118)
- Danzinger, Lotte: Zum Problem der Schulreifeuntersuchung.
In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 5. Jg. 1933. S. 281 - 290. (60)
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- u. Bildungswesen:
Empfehlungen und Gutachten. 2. Folge. Stuttgart 1957. (63)
- Deutsche Gesellschaft für Personalwesen. Hrsg. von
- Kuehneck, A.: Der Test in der Eignungsuntersuchung. Frankfurt/M.: 1951. S. 52. (261)
- Deutsche Schule, Die..... Jg. 1964, 56 u. Jg. 1965
- Ingenkamp, Karlheinz: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Einschulungsuntersuchungen. (219, 291, 292)
- Engelkamp, Johannes: Spezielle Probleme bei der Auswertung von Tests. In: Schule und Psychologie. 1967. S. 322 (238)
- Engelkamp, Johannes: Spezielle Probleme bei der Auswertung der Testleistungen im Weilburger Schulreifetest. In: Schule und Psychologie. München. 14/1967.
- Entwicklungspsychologie - Pädagogische Psychologie: Zeitschrift. Jg. 1969, Heft 1.
- Ferdiand, W.: Über Schulreife und Schulleistung IQ-äquivalenter Kinder aus verschiedenem sozialen Milieu.
- Erasmus von Rotterdam: Declamatio. 1529. Nach: Herff, Eduard: Die Schulreife als pädagogisch-psychologisches Problem. In: Studienhefte der Pädagogischen Hochschule. Hrsg.: Lueckert, H.-R.: Psychologie. 1967. (6)
- Erbe und Entscheidung, (Zeitschrift): 1954, 1 S. 249
- Heichler, G.: Gedanken zum Schulreifetest von A. Kern. (182)
- Erziehung und Unterricht (Zeitschrift): Wien 1965.
- Nossberger, Dr. Friederike: Studie über die diagnostische und prognostische Verlässlichkeit des Schulreifetestverfahrens von Karas-Seyfried bei Großstadtkindern. (257, 274, 289)
- Exariopoulis, Nikolaus: Psychische Unterschiede der Kinder. Athen 1932. S. 272. (293)
- Falk, W.: Die schulärztliche Schulreifeuntersuchung. in: Gesundheitsfürsorge. 8. Jg. 1958/59. (55)
- Falk, W.: Versuche einer Analyse der Schulreife aufgrund ärztlicher Untersuchungsergebnisse eines Hamburger Einschulungsjahrganges. In: Gesundheitsfürsorge. 8. Jg. 1958/59. (55)

- Ferdinand, W.: Über Schulreife und Schulleistung IQ-äquivalenter Kinder aus verschiedenem sozialen Milieu. In: Entwicklungspsychologie, pädagogische Psychologie (Zeitschrift). 1969, Heft 1.
- Fippinger, Franz: Intelligenz und Schulleistung. München/Basel: Reinhardt Verl. 1966. (278)
- Fischer, Alois: Schulfähigkeit/Schulreife. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Bd. 2. Freiburg/B. 1932. Nach: Herff, Eduard. (46, 47, 66, 67)
- Flehinghaus, Karlheinz: Schulreifeprognoze und ihre Verifikation. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Heft 8, Jg. 1961. S. 297
- Francke, August Hermann: Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und ohrstlicher Klugheit anzuführen sind. 1702. Nach: Russ, W.: Geschichte der Pädagogik. (8)
- Ftenakis, Wassilios: Probleme der körperlichen und seelischen Acceleration in Griechenland. Dissertation. Augsburg 1968. (215)
- Gagné, Robert M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel 1973. Nach: Prof. Dr. Scheiner, Neuß September 1976. (80)
- Gesundheitsfürsorge. Zeitschrift. 8. Jg. 1958/58
 - Falk, W.: Die schulärztliche Schulreifeuntersuchung. (55)
 - Falk, W.: Versuche einer Analyse der Schulreife aufgrund ärztlicher Untersuchungsergebnisse eines Hamburger Einschulungsjahrganges. (55)
- Gesundheitsfürsorge. Zeitschrift. 7. Jg. 1957/58
 - Therstappen, E.: Ist der erste Gestaltwandel ein Kriterium der Schulreife? (55)
- Gilles, Brigitte: Psychologie im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums der Lehrer. Kap. 6.2.4: Psychologie des Lernens und Lehrens. In: Bruehl-Gilles-Knecht-Steinbacher: Pädagogik, Psychologie, Soziologie im Studium der Lehrer. Regensburg 1975. (79, 96)
- x) - Goodenough, F.L.: Measurement of Intelligence by Drawings. Chicago 1926. (115)
- Gord, Willy: Fragen der Einschulung im Entwurf eines neuen Schulpflichtgesetzes. In: Neue Deutsche Schule. Essen 17/1965.
- Gorny, Ernst: Zum Problem der Beurteilung der Schulfähigkeit. Greifswald: Phil. Fak., Dissertation v. 13.3.1963
- Gronland, N.: Sociometry in the Classroom. N. o/. 1959. (313)
- Grundschule, Die...., Zeitschrift. 1968. S. 53 - 68
 - Hasler, H. u. Schwarz, E.: Einschulung - Schulreife - Schulfähigkeit.
- Hack, J.Fr.: Hrsg.
 - Alte Lübsche Recht, Das...., Lübeck 1839.
- Handbuch der Psychologie: Bd. 3.
 - Bergius, R.: Entwicklung und Stufenfolge.
 - Thomae, H.: Entwicklung und Prägung.
 - Thomae, H.: Die Rolle der Familie.
 - Undeutsch, U.: Entwicklung und Wachstum.

Handbuch der Psychologie; Bd. 6.

- Suelldwold: Schultests, Formale Gütekriterien von Subtests.
- Jewetzer, K.-H.: Intelligenztests für Kinder.
- Yukovick, A.: Die Konstruktion des psychischen Tests.

Hansen, Wilhelm: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes.
München 1938. / 2. Aufl. 1949. (43)

Hansen, Wilhelm: Das Problem der Schulreife. In: Vierteljahres-
schrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1956. S. 249 ff. (62)

Hartke, F. u.

- Kayser, H. u. Hartke, F.: Zum Problem der Schulreife.
- In: Die Neue Deutsche Schule. 1956, 8. (186)

Hartmann, B.: Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Annaberg
1890. (109)

Hasler, H. u. Schwarz, E.: Einschulung - Schulreife - Schulfähig-
keit. In: Die Grundschule 1968. S. 53 - 68

Heckhausen, H. u.

- Kemmler L. u. Heckhausen, H.: Ist die sogenannte "Schul-
reife" ein "Reifungsproblem"? In: Ingenkamp, Karlheinz: Prak-
tische Erfahrungen mit Schulreifetests. (176, 178)

Hellmann, W.: (Zum Thema: Entwicklungstheoretische Erörterungen
zur Schulreife und menschliche Schichtentheorie.)
In: Wörterbuch der Psychologie, 1965. 7. Aufl. (30, 31)

Heichler, G.: Gedanken zum Schulreifetest von A. Kern.
In: Erbe und Entscheidung; 1954, 1. S. 249. (182)

Heilkunst, Die... , Zeitschrift. Jg. 1963

- Wurst, Franz: Zusammenhang von körperlichen und geistig-
seelischen Komponenten bei der Schulreife.

Heisterkamp: Korrelationen zwischen Testleistungen und "Einkommen
der Familie". 1972.

- Loeschekohl, Erich: Über den prognostischen Wert von
Schulreifetests. (290)

Hellbruegge, Th.: Kindliche Entwicklung und Schulreife.
In: Pädagogische Rundschau 1964.

Hellbruegge, Th.: Über den sogenannten ersten Gestaltwandel als
Ausdruck der körperlichen Schulreife. in: Medizinische Klinik,
Zeitschrift. 58/1963.

Heppe, H.: Geschichte des deutschen Volksschulwesens.
Gotha 1858, Bd. I.
- Schweinsberger Verordnung. 1684. (14)

Herbart, Johann Friedrich: Lehrbuch zur Psychologie. 1816. -
Psychologie als Wissenschaft. 1824/25. Nach: Russ, W.: Ge-
schichte der Pädagogik. (21)

Herff, Eduard: Die Schulreife als pädagogisch-psychologisches
Problem. München: Reinhardt-Verl. 1967. (102, 116, 137, 138,
144, 154)

Herff, Eduard: Die Schulreife als päd.-psychol. Problem.

- Berger, A.: Material über Jugendschutz und Jugendbesserung.
- Comenius, Johann Amos: Informatorium der Mutterschule.
- Danzinger, Lotte: Der Schulreifetest.
- Erasmus von Rotterdam: Declamatio. 1529

- Herff, Eduard: Die Schulreife als päd.-psychol. Problem.
 - Fischer, Aloys: Schulfähigkeit / Schulreife.
 - Jahnke, O.: Der Beginn der Schulpflicht.
 - Penning, K.: Das Problem der Schulreife.
 - Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule vom 16. 3. 1921.
 - Schwabe, H. u. Bartholomaei, F.: Der Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule.
 - Strebel, G.: Das Wesen der Schulreife und ihre Erfassung.
 - Winkler, H.: Testserie zur Untersuchung von Schulneulingen.
- Herrmann, L.: Protest gegen die Testung der ABC-Schützen.
 In: Pädagogische Welt. Donauwörth 4/1950.
- Hetzer, Hildegard: Das Kind wächst heran. 1935. (48)
- Hetzer, Hildegard: Die seelischen Veränderungen des Kindes beim 1. Gestaltwandel. Leipzig 1936. (50, 52)
- Hetzer, Hildegard: Kind und Jugendlicher in der Entwicklung.
 Hannover 1948. (52, 106)
- Hetzer, Hildegard: Psychologische Voraussetzungen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Grundschulalter. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1933. (49)
- Hetzer, Hildegard: Zum Problem der Schulreife. In: Ingenkamp, Karlheinz: Psychologische Tests für die Hand des Lehrers. (91, 92)
- Hetzer, Hildegard: Zum Problem der Schulreife. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 1953. (89)
- Hetzer, H. und Tent, L.: Der Schulreifetest. Weinheim: Beltz-Verl. 1969. 3. Aufl. (135, 139, 218, 223, 231, 232, 237, 241, 242, 245, 250, 268)
- Hetzer, H. und Tent, L.: Weilburger Testaufgaben, WTA, revidierte Fassung 1969. Hrsg.: Ingenkamp, Karlheinz. Weinheim: Beltz-Verl. 1969. (134, 139, 140, 207, 212, 218, 231, 256, 259, 260)
- Heubach, J., Hrsg. von
 - Comenius, Johann Amos: Informatorium zur Mutterschule.
- Hillebrandt, Friedrich: Elementare Statistik für Pädagogen, Psychologen und Soziologen. München/Basel: Ernst Reinhardt-Verl. 1965. (272, 273)
- Hillebrand, M.J.: Die Aktivität der Seele. Erfurt: Verlag Kurt Stenger 1933. (22)
- Hillebrand, M.J.: Zum Problem der Schulreife. München 1955. (61)
- Hillebrand, M.J.: Zum Problem der Schulreife. München 1955.
 - Meinert, R.: Schulreife und Entwicklung. (56)
- Hillebrand, M.J.: Zum Problem der Schulreife. München 1958.
 - Keller, G.: Erfahrungsbericht über den Weilburger Test (Hetzer) und dem Grundleistungstest (Kern) im Zeitraum von 1.3/4 Jahren. (183, 220)
- Hoehn, E. und Koch, M.: Zur Psychologie des Außenseiters.
 In: Pädagogische Rundschau V,4/1954. S. 272. (310)
- Hoehn, E. und Schick, C.P.: Das Soziogramm. Stuttgart 1954. (311)

Holm, Kurt u.

- Mayntz, Renate u. Holm, K. u. Hübner, Peter: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. 3. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verl. 1972.

Huebner, Peter u.

- Mayntz, R. u. Holm, K. u. Hübner, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie.

Hummel, A.: Philippinernaß und Gestaltform bei Schulanfängern.

In: Der Öffentliche Gesundheitsdienst. 8. Jg. 1942. (104)

Huth, A.: Die gegenwärtige Verschiebung der Schulreife.

In: Lebendige Schule. 1953 (57, 58)

I.N.E.D.: Le Niveau intellectuel des enfants d'age scolaire.

Cahier No 13 et 23. Paris 1950 und 1954. P.U.F. (289)

Ingenkamp, Karlheinz: Ergänzungen zum Schulreifeproblem aufgrund der Tempelhofer Untersuchungen. In: Psychologische

Praxis 1961/29. (219)

Ingenkamp, Karlheinz: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Einschulungsuntersuchungen.

In: Die Deutsche Schule 1964, 56. (219)

In: Die Deutsche Schule 1965. (291, 292)

Ingenkamp, Karlheinz: Jahrgangsbedingte Übereinstimmungen und

Differenzen bei Schulreifetests-Ergebnissen. In: Der Schulpsychologe. 1964, 11. (219)

Ingenkamp, Karlheinz: Praktische Erfahrungen mit Schulreifetests. Basel/New York 1962. (219)

Ingenkamp, Karlheinz: Psychologische Tests für die Hand des Lehrers. Weinheim: Beltz-Verl. 1964. 2/3. Aufl.

(85, 87, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 121, 122, 123, 127, 130, 133, 136, 137, 142, 143, 147, 150, 156, 160, 163, 171, 190, 193, 196, 205, 211, 216, 219, 222, 227, 228, 233, 234, 235, 311)

Ingenkamp, Karlheinz: Test in der Schulpraxis. Weinheim: Beltz-Verl. 1971. (246, 247, 248, 249)

Ingenkamp, Karlheinz, Hrsg. von

- Hetzer, H. u. Tent, L.: Weilburger Testaufgaben, WTA, revidierte Fassung 1969. (134, 139, 140)

Ingenkamp, Karlheinz: Praktische Erfahrungen mit Schulreifetests

- Kemmler, L. u. Heckhausen, H.: Ist die sogenannte "Schulreife" ein Reifungsproblem? (176, 178)

Ingenkamp, Karlheinz: Psychologische Tests für die Hand des Lehrers:

- Hetzer, Hildegard: Zum Problem der Schulreife. (91, 92)

- Loeschekohl, Erich: Über den prognostischen Wert von Schulreifetests. (330)

- Sader, Manfred: Möglichkeiten und Grenzen psychologischen Testverfahren. Bern 1961. (199)

Jahnke, O.: Der Beginn der Schulpflicht. Bielefeld 1891. (23)

Jahnke, O.: Der Beginn der Schulpflicht. Bielefeld 1891.

In: Herff, Eduard: Die Schulreife als päd.-psychol. Problem. (17, 18, 19)

Jahnke, O.: Der Beginn der Schulpflicht. Bielefeld 1891.

- Allgemeine Landschulrecht 1794. (15)

- Ministerialerlaß 1862. (16)

Jena-Plan: Der Kleine Jena-Plan. Von Peter Petersen. 1927. (2)

Juergens, Hans-Wilhelm: Über die Beziehung zwischen Kinderzahl, sozialer Schicht und Schulleistung bei Volksschülern der Stadt Kiel. Kiel 1957. Phil. Fak.: Dissertation.

Karakatsanis, Georgios: Über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfungen und Grundschullehrerurteilen in Griechenland. Dissertation. München 1973. (283)

Karas, E. u. Seyfried, H.: Der Schulreifetest, Form B. Wien: E. Ketterl-Verl. 1967. (198)

Karas, E. u. Seyfried, H.: Der Schulreifetest, Handanweisung. Weinheim: Beltz-Verl. 1962. (194, 195)

Karas-Seyfried....: Studie über die diagnostische und prognostische Verlässlichkeit des Schulreifetestverfahrens von Karas-Seyfried bei Großstadtkindern. Von Nossberger, Dr. Friederike. (274, 289)

Kayser, H. u. Hartke, F.: Zum Problem der Schulreife. In: Die Neue Deutsche Schule 1956,8. (186)

Keilhacker, M.: Pädagogische Psychologie. Regensburg 1948. 3. Aufl. 1951. (44)

Keller, G.: Erfahrungsbericht über den Weilburger Test (Hetzer) und den Grundleistungstest (Kern) im Zeitraum von 1.3/4 Jahren. In: Hillebrand M.J.: Zum Problem der Schulreife. München/Basel 1958. (183, 220)

Kemmler, Lilly: Voraussagekraft von Gruppenschulreifeverfahren. In: Schule und Psychologie 1963. (263, 264)

Kemmler, L. u. Heckhausen, H.: Ist die sogenannte "Schulreife" ein Reifungsproblem? In: Ingenkamp, Karlheinz: Praktische Erfahrungen mit Schulreifetests. Basel/New York 1962. (176, 178)

Kern, A.: Der Grundleistungstest (GLT) zur Ermittlung der Schulreife mit Paralleltest (P) zum GLT. Koblenz: Dr. Krieger-Verl. 1966. (169)

Kern, A.: Sitzbleiberehend und Schulreife. Freiburg/B. 1951. Neuaufl. 1961. (170, 172, 173, 180)

+) —

Kleiner, A.: Der Grundleistungstest zur Ermittlung der Schulreife. Koblenz 1962. (120)

Kleiner, A.: Göppinger Schulleistungstest zur Untersuchung der Schulreife und der Qualität psychischer Funktionen. Anweisung und Beschreibung. Göppingen 1968/69. 48. Aufl. (148, 149)

Koch, M. u.

- Höhn, E. u. Koch, M.: Zur Psychologie des Außenseiters. In: Pädagogische Rundschau 1954: V,4. S. 272. (310)

Koelner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 4: Soziologie der Schule. 1959.

- Bernstein, B.: Die soziokulturellen Determinanten des Lernens.

Koennig:

- Lienert, G.: Testaufbau und Testanalyse. (225)

- Kohl, G.: Die Schulreifeuntersuchungen in Dortmund.
In: Schule und Psychologie 1963, 1c. S. 183. (163) -
S. 189 ff. (289, 301)
- Komm, K.H. u.
- Meinert, R. u. Komm, K.H.: Der Schritt ins Schulleben.
Bielefelder Untersuchungen zur Schulreife. Bielefeld 1958.
- Konradt, H.-J.: Das Einschulungsalter als pädagogisches und
soziales Problem. In: Zeitschrift für experimentelle und
angewandte Psychologie. 1971. S. 603 - 620.
- Kotsmanidis, Theofilos: Empirische Untersuchung mit den
Erstklässlern unseres Schulbezirkes Kavala. (Unveröffent-
lichte Untersuchung). Kavala 1977. (251, 254)
- Kotsmanidis, Theofilos: Fragebogen zu "Schulreifetests in
Griechenland". (315, 319, 322)
- Kotsmanidis, Theofilos: Schulreifetests in Griechenland.
Vorliegende Dissertation. Kavala 1978.
(213, 217, 230, 244)
- Krapp, Andreas: Bedingungen des Schulerfolges. München-Olden-
burg 1973. (304, 329)
- Krapp, Andreas: Untersuchung zur multiplen Prognose des Schul-
erfolges bei Schulanfängern. In: Psychologie in Erziehung
und Unterricht 1972. S. 78. (267)
- Krapp, Andreas u. Mandl, H.: Bedingungen des Schulerfolges.
München-Olderbourg. S. 17. (240)
- Krapp, Andreas u. Mandl, H.: Schulreifetests und Schulerfolg.
Oldenburg/München 1971. (206, 208, 209, 210, 239, 262, 275)
- Kratzmeier, H.: Reutlinger Test für Schulanfänger, RTS. Bei-
heft mit Anleitung und Normentabellen. Weinheim: Beltz-
Verl. 1969. (167, 168)
- Kroh, Oswald: Darstellung der Entwicklungspsychologie Kroh's
nach Russ, Willibald in Geschichte der Pädagogik. (32)
- Kroh, Oswald: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes.
Teil 1 (u. Teil 2 zusammen gebunden). Weinheim: Julius
Beltz-Verl. 1967.
- Kroh, Oswald: Psychologie des Grundschulkindes. Langensalza
1928. (33, 34, 35, 36, 37)
- Kroj, T. u.
- Carspecken, F. u. Kroj, T. u. Küchenhoff, W.: Kinder-
garten oder Vorklasse? München:dtv 1973.
- Krowarz, Barbara u.
- Lienert, Gustav u. Krowarz, Barbara: Ein Verfahren zur
objektiven Beurteilung der körperlich-geistigen Schulreife.
In: Schule und Psychologie. München: 6/1959.
- Krüdener, I. u.
- Oestreich, G. u. Krüdener, I.: Zusammenhänge zwischen
Beliebtheit, Schulleistung und Intelligenz. In: Psychologie
und Pädagogik. Weinheim/Berlin: 1967.
- Kubenka, Max: Gedanken zur Schulreife. In: Praxis der Volks-
schule. Bochum 1953.

Kuechenhoff, W. u.

- Carspecken, F. u. Kroj, T. u. Küchenhoff, W.: Kindergarten oder Vorklasse? München: dtv 1973.

Kuehneck, A.: Der Test in der Eignungsuntersuchung. Hrsg.: Deutsche Gesellschaft für Personalwesen. Frankfurt/M. 1951 (261)

Kutalek, N. u.

- Beer, F. u. Kutalek, N. u. Schnell, H.: Der Einfluß von Intelligenz und Milieu auf die Schulleistung. Wien: Jugend und Volk 1968. (328)

Lebendige Schule, Zeitschrift. 1953.

- Huth, A.: Die gegenwärtige Verschiebung der Schulreife. (57, 58)

Lefas, Christos: Die Geschichte des Schulwesens. Athen 1942. S. 63. (200, 201, 202)

Leipziger Lehrerverein: Pädagogisch-psychologische Arbeit aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins. Bd. 12 (1922) und Bd. 15 (1925).

- Winkler, H.: Testserie zur Untersuchung von Schulneulingen. (112)

Lenz, W.: Besonderheiten des Wachstums im Säuglingsalter. Homo 1957. (54, 107)

Lexikon der Pädagogik: Hrsg.: Roloff.

- Rheinländer, A.: Beitrag zur Schulreife. In: Bd 4. (24)

- Undeutsch, U.: Reifungstempo. In: Bd. 3. Freiburg 1954.

Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 2. Freiburg/B. 1932.

- Fischer, Aloys: Schulfähigkeit/Schulreife. (46, 47, 66, 67)

Lienert, G.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz-Verl. 1967. (124, 126, 128, 129, 224, 225)

Lienert, Gustav u. Krowarz, Barbara: Ein Verfahren zur objektiven Beurteilung der körperlich-geistigen Schulreife. In: Schule und Psychologie. München 6/1959.

Locke, John: Gedanken über Erziehung. 1693. In: Russ, Willibald: Geschichte der Pädagogik. (7)

Loeschenkohl, Erich: Über den prognostischen Wert von Schulreifetests. Stuttgart: Klett-Verl. 1975.

(285, 290, 294, 296, 297, 299, 300, 302, 307, 330, 333)

Loeschenkohl, Erich: Über den prognostischen Wert von Schulreifetests. Stuttgart: Klett-Verl. 1975.

- Müller, 1967. (290)

- Heisterkamp, 1972. (290)

Luebische Recht, Das Alte....

- Alte Lübsche Recht.

Lueckert, H. R.: Handanweisung zum Stanford-Intelligenz-Test. Göttingen 1957. S. 16. (229)

Lueckert, H. R.: Hrsg. v. Psychologie 1967. Erschienen in: Studienhefte der Pädagogischen Hochschule.

- Erasmus von Rotterdam: Declamatio. (6)

- Herff, Eduard: Die Schulreife als pädagogisch-psychologisches Problem. (6)

- Luedtka, H.: Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation. In: B+E-Redaktion, Hrsg. v. Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim: Beltz-Verl. 1972.
- Maier, Erne: Zur Problematik der Schulreife von Kleinkindern. In: Unsere Jugend. München 19/1967.
- Mandl, Heinz: Kompendium deutschsprachiger Schulreifetests. München: Oldenburg-Verl. 1970. (125, 132, 141, 151, 157, 162, 164, 165, 179, 181, 192, 197, 225, 226, 248, 271)
- Mandl, Heinz u.
- Krapp, Andreas u. Mandl, Heinz: Bedingungen des Schulerfolges. München-Olderbourg. (240)
- Mandl, Heinz u.
- Krapp, Andreas u. Mandl, Heinz: Schulreifetests und Schulerfolg. München/Oldenburg 1971. (206, 208, 209, 210, 239, 262, 275)
- Mayntz, Renate u. Holm, Kurt u. Hübner, Peter: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verl. 1972.
- Medizinische Klinik. Zeitschrift 1963,58
- Hellbrügge, Th.: Über den sogenannten ersten Gestaltwandel als Ausdruck der körperlichen Schulreife.
- Meinert, R. u. Komm, K.H.: Der Schritt ins Schulleben. Bielefelder Untersuchungen zur Schulreife. Bielefeld 1958.
- Meinert, R.: Schulreife und Entwicklung. In: Hillebrand, M.J.: Zum Problem der Schulreife. München 1975. (56)
- Meis, R.: Kettwiger Schulreifetest. Beiheft mit Anleitung und Normentabellen. Weinheim: Beltz-Verl. 1967 (166)
- Metzger, W.: Die Entwicklung der Gestalterfassung in der Zeit der Schulreife. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1956. S. 531 - 543 und 603 - 615.
- Ministerialerlaß U 554 vom 14. 1. 1862.
In: Jahnke, O.: Der Beginn der Schulpflicht. Bielefeld 1891. (16)
- Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für Internationale pädagogische Forschung. Jg. 1959. S. 15
- Vieweger, G.: Über die Beziehungen....(der Leistungsgruppen im GLT) (188)
- Montessori, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. 1909. In: Russ, Willibald: Geschichte der Pädagogik. (1)
- Morawitz, Gertrud: Die Brauchbarkeit von Intelligenztests für Kinder im schulfähigen Alter. Rostock 1964. Dissertation, Med.-Fak., 10,3,1964.
- Moreno, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie. Köln 1954.(311)
- Mueller: Zum Thema: Korrelationen zwischen Testleistungen u. "Einkommen der Familie".
- Loeschekohl, Erich: Über den prognostischen Wert von Schulreifetests. (290)
- Naef, Hans: Geistig-seelische Voraussetzungen der Schulreife. In: Schweizerische Lehrerzeitung. Zürich. 111/1966.

Nationales Statistikamt, Griechenland: Jahresstatistikbücher 1961 - 1976. (303)

Neue Deutsche Schule, Die..., Zeitschrift.

- Baetz, H.: Eine kritische Betrachtung des GLT.

In: N. Dt. Schule: 1960, 7/8. (184, 188)

- Gord, Willy: Fragen der Einschulung im Entwurf eines neuen Schulpflichtgesetzes. In: N.Dt.Schule: 1965/17.

- Kayser, H. u. Hartke, F.: Zum Problem der Schulreife. In: N. Dt. Schule: 1956/8. (186)

Neue Landschule, Die..., Zeitschrift. 1957/8.

- Steiner Gerhard: Didaktisch-methodische Folgerungen aus einer Schulreife-Untersuchung.

Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, Zeitschrift. 1956, 7.

- Pott, H.: Zum Problem der Schulreife. (176, 177, 189)

Nickel, Horst: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Huber-Verl. 1975., 2. Bd. S. 59. (131)

Nitze, E.: Die Schulreife in ihrer Beziehung zu Konstitution und Umwelt. FU Berlin 1961. Mediz. Fak., Dissertation. (106)

Nolte, E.: Anleitung für die Durchführung der Schulreifeuntersuchung. Weinheim: Beltz-Verl. 1967. (191)

+ / —

Nossberger, Dr. Driederike: Studie über die diagnostische und prognostische Verlässlichkeit des Schulreife-testverfahrens von Kara-Seyfried bei Großstadtkindern.

In: Erziehung und Unterricht. Wien 1965. (257, 274, 289)

Oeffentliche Gesundheitsdienst, Der..., Zeitschrift.

8. Jg. 1942. S. 197 - 199.

- Hummel, A.: Philippinermaß und Gestaltform bei Schulanfängern. (104)

Oestreich, G. u. Krüdener, I.: Zusammenhänge zwischen Beliebtheit, Schulleistung und Intelligenz. In: Psychologie und Pädagogik. Hrsg.: Horn, H. Weinheim/Berlin 1967.

Paedagogische Arbeitsblätter. Ludwigsburg: 6/1954.

- Roth, Heinrich: Schulreife und Schulreifeuntersuchungen

Paedagogische Blätter, Zeitschrift. 1953. S. 49.

- Zeller, W.: Über die Gleichzeitigkeit leiblicher und seelischer Entwicklung beim Kinde. (53)

Paedagogische Hochschule, Zeitschrift. 1963. S. 206.

- Bruene, W.: Untersuchungen zum Problem der Anwendung von Schulreife-tests. (163, 188)

Paedagogische Praxis, Zeitschrift. Heft 24/1959.

- Rahn, Godfried: Die Situation des Schulanfängers.

Paedagogische Rundschau. Zeitschrift:

- Hellbrügge, Th.: Kindliche Entwicklung und Schulreife. In: Päd. Rundschau. 1964.

- Hoehn, E. u. Koch, M.: Zur Psychologie des Außenseiters. In: Päd. Rundschau 1954, V, 4. S. 272 (310)

Paedagogische Welt. Zeitschrift.

- Brem-Gräser, Dr. Luitgard: Schulreife und Methoden ihrer Feststellung. In: Päd.Welt. 15.Jg. 1961, Heft 9. S. 461. (64)

- Herrmann L.: Protest gegen die Testung von ABC-Schülern. In: Päd. Welt. Donauwörth 4/1950.

- Paedagogisch-psychologische Arbeit aus dem Institut des
Leipziger Lehrervereins: Bd. 12/1922 u. Bd. 15/1925.
- Winkler, H.: Testserie zur Untersuchung von Schulneuen-
lingen. (112)
- Paraskeyopoulos, Ioannis: *Διγνρως δσκολων μαθητων*.
Athen 1969. S. 10, 12, 15. (269, 270)
- Penning, K.: Das Problem der Schulreife. Leipzig 1926.
(25, 26, 27, 28, 29, 117)
- Penning, K.: Das Problem der Schulreife. Leipzig 1926.
In: Herff, Eduard: Die Schulreife als pädagogisch-psycholo-
gisches Problem. (13)
- Petersen, Peter: Kleiner Jena-Plan 1927. Jena-Plan I - III,
1930 - 1934. (2)
- Petzelt, Alfred: Kindheit-Jugend-Reifezeit. Freiburg/B.:
Lambertus-Verl. 1951. (45)
- Pfistner, Hans-Jürgen: Schulreife und Intelligenz. In: Psycho-
logie, 13. Jg., 1966, Heft 8. (73, 78, 88, 90)
- Pfistner, Hans-Jürgen: Schulreife und Intelligenz.
- Aschersleben, K.: Schulreife und Schulreifeuntersuchun-
gen: Definitionen, Diagnosen und Prognosen. In: Schule
und Psychologie 7/1964. (83)
- Roth, H.: Kritisches zur Schulreife. In: Psychologie.
13. Jg., 8/1966. (65, 66)
- Wechsler, D.: Die Messung der Intelligenz Erwachsener.
In: Psychologie, 13. Jg., 8/1966. (81)
- Wewetzer, K.-H.: Intelligenztests für Kinder. (82, 84)
- Pietrowicz, Bernhard: Schulunreife und Entwicklungshemmung.
In: Psychologische Praxis. Schriftenreihe für Erziehung
und Jugendkunde. 1959, Heft 24. (4, 5, 75, 76, 86)
- Pott, H.: Zum Problem der Schulreife. In: Neue Wege zur
Unterrichtsgestaltung. 1956, 7. (176, 177, 189)
- Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Zeit-
schrift. Jg. 1961. S. 297
- Flehminghaus, Karlheinz: Schulreifeprognoze und ihre
Verifikation.
- Praxis der Volksschule. Bochum 1953.
- Kubenka, Max: Gefanken zur Schulreife.
- Prell u. Schiefele, H. u. Ulrich: Leistungsdifferenzierung
und individuelle Förderung. Die Untersuchung eines Schul-
versuchs und seine Probleme. München 1971.
- Psychologie. Zeitschrift. 13. Jg., Heft 8/1966.
- Aschersleben, K.: Schulreife und Schulreifeuntersuchun-
gen: Definitionen, Diagnosen, Prognosen. (83)
- Pfistner, Hans-Jürgen: Schulreife und Intelligenz. (66),
(73, 78, 88, 90)
- Roth, H.: Kritisches zur Schulreife. (65)
- Wechsler, D.: Die Messung der Intelligenz Erwachsener. (81)
- Wewetzer, K.-H.: Intelligenztests für Kinder. (82, 84)
- Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift. 1972.
- Krapp, Andreas: Untersuchung zur multiplen Prognose des
Schulerfolges bei Schulanfängern. (267)
- Psychologie und Pädagogik. Zeitschrift. Weinheim/Berlin 1967.
- Oestreich, G. u. Krüdener, I.: Zusammenhänge zwischen
Beliebtheit, Schulleistung und Intelligenz.

Psychologische Praxis. Schriftenreihe für Erziehung und Jugendkunde.

- Ingenkamp, Karlheinz: Ergänzungen zum Schulreifeproblem aufgrund der Tempelhofer Untersuchungen. In: Psychol. Praxis, 1961/29. (219)
- Pietrowicz, Bernhard: Schulreife und Entwicklungshemmung. In: Psychol. Praxis 1959, Heft 24. (4, 5, 75, 76, 86)
- Rahn, Gottfried: Die Situation des Schulanfängers. In: Psychol. Praxis, Heft 24/1959. (38)

Rabenstein, R.: Kindererziehung, Schulleistung und geistige Entwicklung. Bonn 1960.

Rahn, Gottfried: Die Situation des Schulanfängers. In: Pädagogische Praxis, Heft 24/1959. (38)

Regierungsblatt H.A.: Gesetz 4379 vom 28.10.1964. Über Organisation und Verwaltung des allgemeinbildenden Schulwesens. Athen 1964. (295)

Rheinländer, A.: (Beitrag zur Schulreife). In: Lexikon der Pädagogik, Bd. 4. Hrsg. Roloff. (24)

Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule vom 16. 3. 1921. In: Herff, Eduard: Die Schulreife als pädagogisch-psychologisches Problem. (69, 70)

Roesler, H.-D.: Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. Leipzig: Barth 1963. (331)

Roloff: Hrsg. des Lexikons der Pädagogik.

- Rheinländer, A.: (Beitrag zur Schulreife). (24)

Roth, Heinrich: Kritisches zur Schulreife und Schulreifeuntersuchung. In: Päd. Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 7/1963. S. 15 (65) und in: Pfister, Hans-Jürgen: Schulreife und Intelligenz. (66)

Roth, Heinrich: Schulreife und Schulreifeuntersuchungen. In: Pädagogische Arbeitsblätter. Ludwigsburg 6/1954.

Roth, Heinrich - Schlegel, G. - Söllwold, F. - Wicht, G.: Frankfurter Schulreifetest "Komm spiel mit!". 5. Aufl. Weinheim: Beltz-Verl. 1968. S. 4. (158, 159, 161)

Rother, Ewald: Der Einfluß des psychischen Milieus des Elternhauses auf die Gruppenbildung in der Schulklasse. Münster: Phil. Fak., Dissertation, Februar 1957.

Rousseau, Jean Jaques: Emile ou De l'éducation. 1762.

In: Russ, Willibald: Geschichte der Pädagogik. (10, 11)

Russ, Willibald: Geschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt-Verl. 1968. (3)

Russ, Willibald: Geschichte der Pädagogik.

- Basedow: Elementarwerk. (9)
- Franke, August Hermann: Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gotteeligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. (8)
- Herbart, Joh. Friedrich: Lehrbuch zur Psychologie und Psychologie als Wissenschaft. (21)
- Kreh, Oswald: Darstellung der Entwicklungspsychologie nach Russ. (32)
- Locke, John: Gedanken über Erziehung. (7)
- Montessori, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. (1)
- Rousseau, Jean Jaques: Emile ou de l'éducation. (10, 11)

- Sader, Manfred: Möglichkeiten und Grenzen psychologischer Testverfahren. Bern 1961. In: Ingenkamp, Karlheinz: Psychologische Tests für die Hand des Lehrers, Weinheim: Beltz-Verl. 1964. S. 23. (199)
- Saller, K.: Leitfaden der Anthropologie. Stuttgart 1964. (214)
- Samstag, K.: Die Saarbrückener Untersuchungen mit dem GLT von Kern. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1956, 8. (176, 185, 188)
- Samstag, K. u. Baus, M.: Pädagogisch-psychologisches Testen. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt-Verl. 1962. (176, 234, 236, 258, 265, 308, 309, 312, 314, 316, 320)
- Sarantakos, Sotirios: Die atypische Familie. Struktur - Funktion - Kausalität. Dargestellt am Beispiel Griechenlands. Dissertation. München 1971. (280)
- Schadendorf, Barbara: Uneheliche Kinder. München: J.A. Barth-Verl. 1964. (317, 318)
- Scharfe, R.: Anweisung zur Verwendung der freien Kinderzeichnung bei Untersuchung von Schulneulingen. Päd.-psychol. Arbeit. S. 56 - 65. (114)
- Scheibner, O.: Die Untersuchung der Schulneulinge als pädagogische Übung im Seminarunterricht. In: Die Arbeitsschule. 29. Jg. Leipzig 1915. S. 273 - 301. (111)
- Scheiner, Prof. Dr.:
- Gagné, Robert: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Neuß. Sept. 1976. (80)
- Schenk-Danzinger, L.: Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife. Stuttgart: Klett-Verl. 1968.
- Schenk-Danzinger, L. u.
- Bühler, G., Schenk-Danzinger, L. u. Smutter, F.: Kinderprobleme und der Lehrer. Heidelberg: Quelle u. Mayer. 1958.
- Schick, C.P. u.
- Hoehn, E. u. Schick, C.P.: Das Soziogramm. Stuttgart 1954. (311)
- Schiefele, Hans: Schule und Begabung. München 1971.
- Schiefele, Hans u.
- Prell u. Schiefele, Hans u. Ulich: Leistungs-differenzierung und individuelle Förderung. Die Untersuchung eines Schulversuchs und seine Probleme. München 1971.
- +) - Schlevoigt, G. u.
- Roth, H. u. Schlevoigt, G. - Süllwold, F. - Wicht, G.: Frankfurter Schulreife-test "Komm spiel mit!". 5. Aufl. (158, 159, 161)
- +) - Schnell, H. u.
- Beer, F. u. Kutalek, N. u. Schnell, H.: Der Einfluß von Intelligenz und Milieu auf die Schulleistung. Wien: Jugend und Volk 1968. (328)
- Schreiber, B.: Rheinhauser Gruppentest. Handanweisung. Essen 1968. 2. Aufl. (153)
- Schreiber, B.: Rheinhauser Gruppentest. Testkasten mit Material für 5, 10 oder 15 Kinder. Essen/Düsseldorf 1961. (152)

Schule und Psychologie. Zeitschrift.

- Aschersleben, K.: Schulreife und Schulreifeuntersuchungen: Definitionen, Diagnosen, Prognosen. (83, 276)
- Engelkamp, Johannes: Spezielle Probleme bei der Auswertung von Tests. (238)
- Engelkamp, Johannes: Spezielle Probleme bei der Auswertung der Testleistungen im Weilburger Schulreife-test.
- Kemmler, Lilly: Voraussagekraft von Gruppenschulreife-verfahren. (273, 264)
- Kohl, Günter: Die Schulreifeuntersuchungen 1960 in Dortmund. (163, 289, 301)
- Lienert, Gustav u. Krowarz, Barbara: Ein Verfahren zur objektiven Beurteilung der körperlich-geistigen Schulreife.
- Schwarz, Elisabeth: Schulreife, Intelligenz und Schulleistung im ersten Schuljahr. (243, 266, 298, 306)
- Twellmann, W.: Drei Schulreife-tests - kritisch gesehen. (155)

Schulpsychologie, Der., Zeitschrift. 1964, 11:

- Ingenkamp, Karlheinz: Jahrgangsbedingte Übereinstimmungen und Differenzen bei Schulreife-test-Ergebnissen. (219)

Schwabe, H. u. Bartholomaei, F.: Der Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule. In: Berliner Städtisches Jahrbuch. 1870. Nach: Herff, Eduard: Die Schulreife als pädagogisch-psychologisches Problem. (108)

Schwarz, Elisabeth: Schulreife, Intelligenz und Schulleistung im ersten Schuljahr. In: Schule und Psychologie 1967. (243, 266, 298, 306)

Schwarz, Elisabeth u.

- Hasler, H. u. Schwarz, Elisabeth: Einschulung - Schulreife - Schulfähigkeit. In: Die Grundschule. 1968.

Schweinsberger Verordnung 1684. In: Heppe, H.: Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858, Bd. I. (14)

Schweizerische Lehrerzeitung 1956/111, Zürich.

- Naef, Hans: Geistig-seelische Voraussetzungen der Schulreife.

Sendelbach, W.: Schulleistungen und Leistungsverhalten als Kriterien der Vorhersagegültigkeit von Einschulungstests. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 1974.

Seyfried, H. u.

- Karas, E. u. Seyfried, H.: Der Schulreife-test, Form B. Wien: E. Ketterl-Verl. 1967. (198)
- Karas, E. u. Seyfried, H.: Der Schulreife-test, Handanweisung. Weinheim: Beltz-Verl. 1962. (194, 195)
- Karas-Seyfried: Studie über die diagnostische und prognostische Verlässlichkeit des Schulreife-testverfahrens von Karas-Seyfried bei Großstadtkindern. (257, 274, 289)

Smutter, F. u.

- Bühler, Charlotte u. Schenk-Danzinger, L. u. Smutter, F.: Kinderprobleme und der Lehrer. Heidelberg 1958.

Soziologie der Schule. Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift Soziologie und Sozialpsychologie. 1959.

- Bernstein, B.: Die soziokulturellen Determinanten des Lernens.

Speck, Otto: Kinder erwerbstätiger Mütter. Stuttgart: Ferdinand Enke-Verl. 1956.

Steiner, Gerhard: Didaktisch-methodische Folgerungen aus einer Schulreife-Untersuchung. In: Die Neue Landschule. Stuttgart: 8/1957.

Stern, William: zitiert in

- Pietrowicz, Bernhard: Schulunreife und Entwicklungshemmung. In: Psychologische Praxis: 24/1959. (75)

Stoffpläne für die Volksschulen des Landes NRW:

Düsseldorf 1962. S. 9. (71)

Strebel, G.: Das Wesen der Schulreife und ihre Erfassung.

Solothurn 1946. In: Herff, Eduard: Die Schulreife als pädagogisch-psychologisches Problem. (59)

Studienhefte der Pädagogischen Hochschule: Psychologie 1967.

Hrsg.: Lückert, H.-R. In: Herff, Eduard: Die Schulreife als pädagogisch-psychologisches Problem.

- Erasmus von Rotterdam: Declamatio 1529. (6)

Suellwold: Schultests, Formale Gütekriterien von Subtests.

In: Handbuch der Psychologie, Bd. 6. S. 365.

Suellwold, F. - u.

- Roth, H. u. Schlevoigt, G. u. Süllwold, F. u. Wicht, G.:

Frankfurter Schulreifetest "Komm spiel mit!". 5. Aufl. 1968. (158, 159, 161)

Tanner, J.M.: Wachstum und Reifung des Menschen. Stuttgart 1962.

Tent, L. - u.

- Hetzer, Hildegard u. Tent, L.: Der Schulreifetest.

Weinheim: Beltz-Verl. 1969. 3. Aufl. (135, 139, 218, 223, 231, 232, 237, 241, 242, 245, 250, 268)

- Hetzer, Hildegard u. Tent, L.: Weilburger Testaufgaben.

WTA, revidierte Fassung 1969. Hrsg.: Ingenkamp, Karlheinz. Weinheim: Beltz-Verl. 1969. (134, 139, 140, 207, 212, 218, 231, 256, 259, 260)

+)

Therstappen, E.: Ist der vollendete 1. Gestaltwandel ein Kriterium der Schulreife? In: Gesundheitsfürsorge. 7. Jg. 1957/58. (55)

Thomae, Hans: Entwicklung und Prägung. In: Handbuch der Psychologie. Göttingen 1959, Bd. 3, S. 266 - 267. (286)

Thomae, Hans: Persönlichkeit. Längstsnchnittuntersuchungen zum Problem der Beziehungen zwischen körperlicher und seelischer Entwicklung. Bonn 1955. 2. erw. Aufl.

In: Zeitschrift angewandter und experimenteller Psychologie. Jg. IV, 3. Göttingen 1957. (277)

Thomae, Hans: Die Rolle der Familie. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 3. S. 265.

Thomson u.

- Berthold u. Thomson: Schulreife und Schulversagen. In: Ärztliche Praxis 1963.

Tsakris, Panagiotis: Die Intelligenz griechischer Schulkinder (5 - 12 Jahre) - Der Einfluß von Umweltfaktoren.

Athen: 1970. (287, 288, 289, 293)

Griechischer Titel: Η επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών (5 ετών - 12 ετών). - Η επίδραση της νοητικής ανάπτυξης στην παραγωγή. Αθήνα 1970. σελ. 43 κ.ε.

Twellmann, W.: Drei Schulreifetests - kritisch gesehen.
In: Schule und Psychologie 1964, 11. (155)

Ulich u.

- Prell u. Schiefele, Hans u. Ulich: Leistungsdifferenzierung und individuelle Förderung. Die Untersuchung eines Schulversuches und seine Probleme. München 1971.

Undeutsch, U.: Entwicklung und Wachstum. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 3. S. 79

Undeutsch, U.: Reifetempo. In: Lexikon der Pädagogik. Freiburg 1954, Bd. 3.

Unsere Jugend. Zeitschrift. München 1967/19:

- Maier, Erne: Zur Problematik von Kneinkindern.

Vahle-Hinz, Petra: Die Beziehungen zwischen Sozialschicht, Kinderzahl und Schulleistungen der Kinder in einer hessischen Kreisstadt. Marburg: Med. Fak. 1957. Dissertation.

Verwaltungs-, Beamten- und Steuerrecht in Griechenland.
(281, 280)

Verwaltungsvorschriften des Agrarministeriums, Griechenland.
(280, 282)

Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1956.
S. 249 ff.

- Hansen, Wilhelm: Das Problem der Schulreife. (62)

Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik.
1933. S. 69

- Hetzer, Hildegard: Psychologische Voraussetzungen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Grundschulalter.
(49)

Vieweger, G.: Über die Beziehungen...(der Leistungsgruppen im GLT). In: Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für Internationale pädagogische Forschung. 1959. (188)

Vieweger, Georg: Zur altersmäßigen Einschulung. Weinheim: Julius Beltz- Verl. 1967, Bd. 1.

Wagner, W.: Die innere Differenzierung des Unterrichtes.
Wien: Ketterl-Verl. 1973.

Walter, K. u.

- Cordt, W. u. Walter, K.: Die Duisburger Schulreifeuntersuchung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. Jg. 1961, 13 und Jg. 1963, 15. (221)

4) —

Wechsler, D.: Die Messung der Intelligenz Erwachsener.
In: Pfister, Hans-Jürgen: zitiert in: Psychologie, Jg. 13. Heft 8/1966. S. 230 (81)

Westermanns Pädagogische Beiträge. Zeitschrift.

- Baehr, Dieter: Schulreife und Schulerfolg. (68, 72, 9)

- Breunig, W.: Ernährung mit Reifedifferenzierung. (174)

- Cordt, W. u. Walter, K.: Die Duisburger Schulreifeuntersuchung. In: Westermanns Päd. Beiträge. Jg. 1961, 13 u. Jg. 1963, 15.

- Danzinger, L.: Zum Problem der Schulreifeuntersuchung.
(60)

Westermanns Pädagogische Beiträge. Zeitschrift.

- Hetzer, Hildegard: Zum Problem der Schulreife. In: Westermanns Päd. Beiträge 1953.
- Metzger, W.: Die Entwicklung der Gestalterfassung in der Zeit der Schulreife. In: Westermanns Päd. Beiträge. 1956, S. 531 - 543 u. 603 - 615.
- Samstag, K.: Die Saarbrückener Untersuchungen mit dem GLT von Kern. In: Westermanns Päd. Beiträge, 1956, 8. S. 344 - 351. (176, 185, 188)
- Wetzel, H.: Hat der Kern'sche GLT prognostischen Wert? In: Westermanns Päd. Beiträge 1952, 4 u. 1955, 7. (175)

Wetzel, H.: Hat der Kern'sche (Test) GLT prognostischen Wert? In: Westermanns Pädagogische Beiträge. Jg. 1952, 4 S. 479, u. Jg. 1955, 7. S. 133. (175)

Wewetzer, K.-H.: Intelligenztests für Kinder. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 6. Göttingen 1964. und in: Pfister, Hans-Jürgen: Schulreife und Intelligenz. (82, 84)

Wicht, G. - u.

- Roth, H. - Schlevoigt, G. - Süllwold, F. - Wicht, G.: Frankfurter Schulreife-Test "Komm spiel mit!". 5. Aufl. Weinheim: Beltz-Verl. 1968. (158, 159, 161)

Wickram, Jörg: Rollwagenbüchlein. Werke, 3. Bd. Hrsg.: J. Bolte, Tübingen 1908. S. 97. (103)

Willers: Numismatische Zeitschrift; 31, 311. Wien 1899. (101)

- Winkler, H.: Testserie zur Untersuchung von Schulneulingen.
- In: Herff, Eduard: Die Schulreife als pädagogisch-psychologisches Problem. (113)
- In: Pädagogisch-psychologische Arbeit aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins. 12. Bd., 1922 und 15. Bd. 1925. (112)

Woerterbuch der Psychologie. 4. Aufl. 1965.

- Hehlmann, W.: (Zum Thema: Entwicklungstheoretische Erörterungen zur Schulreife und menschliche Schichten-theorie). (30, 31)

Wurst, Franz: Zusammenhang von körperlichen und geistig-seelischen Komponenten bei der Schulreife. In: Die Heilkunst. Jg. 1963.

Xirotyris, Joannis: Chronik der Experimentellen Schule der Universität Thessaloniki. Bd. 16/1962, S. 72 (204) und Bd. 17/1963, S. 132 (203)

Yukowick, A.: Die Konstruktion des psychologischen Tests. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 6, S. 113.

Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1971 und 1957, Jg. IV, 3.

- Konradt, H.-J.: Das Einschulungsalter als pädagogisches und soziales Problem. S. 603 - 620
- Thomae, Hans: Persönlichkeit. Längsschnittuntersuchungen zum Problem der Beziehungen zwischen körperlicher und seelischer Entwicklung. (277)

Zeller, W.: Der erste Gestaltwandel des Kindes. Leipzig 1936. (51, 105, 119)

Zeller, W.: Über die Gleichzeitigkeit leiblicher und seelischer Entwicklung beim Kinde. In: Pädagogische Blätter 1953. S. 49. (53)

Nachtrag zum Literaturverzeichnis:

Die nachfolgenden Titel und Autoren sind an den entsprechenden, mit einem +) versehenen Stellen des Literaturverzeichnisses einzufügen:

Goodenough, F.L.: Man-drawing-test (Zeichne-einen-Mann-Test).
Aus dem Amerik. 1926.

Kessinger, Th.:

- Walter, M. u. Kessinger, Th. u. Schmaderer, F.: Münchener Auslesetest für Schulneulinge (Münchener Schulreifetest) MST.
Form A: 10-teilig (1951), Form A: 6-teilig (1952),
Formen A B C : München 1966. (145)

Noite, E.: Flensburger-Schulreife-Untersuchung FSU oder auch
Flensburger Schulreifetest. Weinheim: Beltz-Verl. 1967.

Paraskeyopoulos, Ioannis: Psycholinguistische Testverfahren. Aus dem Amerik.: ITPA ins Griechische übersetzt unter Mitarbeit von Prof. Theodoropoulos. Athen : Illinois-Test zur Ermittlung der psycholinguistischen Fähigkeiten.

Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift. 1974.

- Sendelbach, W.: Schulleistungen und Leistungsverhalten als Kriterien der Voraussagegültigkeit von Einschulungstests.

Schlag, J.: Redigierung von

- Winkler, H.: Testserie zur Untersuchung von Schulneulingen.
1920. In: Herff, Eduard: Die Schulreife als pädagogisch-psychologisches Problem. (112, 113)

Schmaderer, F. u.

- Walter, M. u. Kessinger, Th. u. Schmaderer, F.: Münchener Auslesetest für Schulneulinge (Münchener Schulreifetest) MST.
Form A: 10-teilig (1951), Form A: 6-teilig (1952),
Formen A B C : München 1966. (145)

Theodoropoulos, Prof.: Mitarbeiter von

- Paraskeyopoulos, Ioannis: Psycholinguistische Testverfahren. Übersetzung des amerikanischen ITPA ins Griechische; Illinois-Test zur Ermittlung der psycholinguistischen Fähigkeiten.
Athen.

Walter, M. u. Kessinger, Th. u. Schmaderer, F.: Münchener Auslesetest für Schulneulinge (Münchener Schulreifetest) MST.

- Form A: 10-teilig (1951), Form A: 6-teilig (1952),
Formen A B C : München 1966. (145)

III.4.3 Testregister

Alle nachträglich aufgeführten Testverfahren wurden ausführlicher oder kürzer in der vorliegenden Arbeit "Schulreife-tests in Griechenland" besprochen. Die Seitenangaben sind in Klammern vermerkt.

Apfel-Münz-Test:

Vorwissenschaftlicher Wahltest zur Feststellung von Lebensreife und Strafmündigkeit eines Kindes.
Ins' Lübisches Recht, Cod. II, Cap. 71, Zusatz. (S. 46)

Flensburger-Schulreife-Untersuchung, FSU, oder auch Flensburger Schulreifetest. Von: Nolte, N.; Weinheim: Beltz-Verl. 1967. (S. 71 - 73; 76 - 77, Spalte 9)

Frankfurter Schulreifetest "Komm spiel mit!". 5. Aufl.
Von: Roth, H. - Schlevoigt, G. - Sillwold, F. - Wicht, G.
Weinheim: Beltz-Verl. 1968. (S. 65-66 ; 76-77, Sp. 5)

Goeppinger Schulreifetest zur Untersuchung der Schulreife und der Qualität psychischer Funktionen G.SRT.
Von: Kleiner, Alfons. Göppingen 1968/69. (S. 62 - 63; 76 - 77, Sp. 3)

Grundleistungstest, GLT, zur Ermittlung der Schulreife.
Mit Paralleltest, P, zum Grundleistungstest. Von: Kern, A.
Koblenz: Dr. Krieger-Verl. 1966.
(S. 68 - 71 ; 76 - 77, Sp. 8)

Kettwiger Schulreifetest KST.
Beiheft mit Anleitung und Normentabellen. Von: Meis, R.
Hrsg.: Ingenkamp, Karlheinz. Weinheim: Beltz-Verl. 1967.
(S. 66 - 67 ; 76 - 77, Sp. 6)

Man-drawing-test. (Zeichne-einen-Mann-Test).
Von: Goodenough, F.L. (S. 51)

Metropolitan Readiness Test. Amerikanischer Test als Grundlage für den Münchener Schulreifetest. (S. 60)

Münchener Auslesetest für Schulneulinge. Oder auch Münchener Schulreifetest MST. Von: Walter, M., Kessinger, Th., Schmaderer, F. München: Form A; 10-teilig 1951
Form A; 6-teilig 1952; Form A B C 1966.
(S. 60 - 62 ; 76 - 77, Sp. 2)

Psycholinguistische Testverfahren. Aus dem Amerik.: ITPA.
Ins Griechische übersetzt von Paraskeyopoulos, I. unter Mitarbeit von Prof. Theodoropoulos. Athen: Illinois-Test zur Ermittlung der psycholinguistischen Fähigkeiten.
(S. 88 - 89; 97 - 99; 113 - 119; 119 - 156)

Reutlinger Test für Schulanfänger RTS.
Beiheft mit Anleitung und Normentabellen. Von: Kratzmeier, H. Weinheim: Beltz-Verl. 1969.
(S. 67 - 68; 76 - 77, Sp. 7)

Rheinhauser Gruppentest, ein Schulreife- u. Entwicklungstest RGT. Von: Schreiber, B. Essen/Düsseldorf 1961.
(S. 63 - 65; 76 - 77, Sp. 4)

Stanford-Intelligenz-Test.
- Lückert, H.R.: Handanweisungen zum Stanford-Intelligenz Test. Göttingen 1957. (S. 93)

Testserie zur Untersuchung von Schulneulingen.

Redigiert von Schlag, J. und bearbeitet von Winkler, H.
1922. (S. 49 - 51)

Tetradrachme ./.. Puppe: Vorwissenschaftlicher Wahltest zur
Feststellung von Lebensreife eines Kindes.

Aegina, Griechenland. (S. 46)

Weilburger Testaufgaben zur Überprüfung von Schulanfängern.

WTA. Von: Hetzer, Hildegard und Tent, Lothar. Revidier-
te Fassung von 1969. Weinheim: Beltz-Verl. 1969.

(S. 57 - 60; 76 - 77, Sp. 1; 87; 97; 100 - 112; 119 ff)

Wiener Schulreifeftest, Form A: WST A: Von: Karas, E. u.

Seyfried, H. Weinheim: Beltz-Verl. 1962.

(S. 73 - 75; 76 - 77, Sp. 10)

Wiener Schulreifeftest, Form B: WST B. Von: Karas, E. u.

Seyfried, H. Wien: E. Ketterl-Verl. 1967. (S. 75).

Lebenslauf

Am 18. 4. 1930 wurde ich als Sohn des griechisch-orthodoxen Pfarrers Georgios Kotsmanidis und seiner Ehefrau Anastasia, geb. Tanidis, in Leuki (früher Laspochorion) bei Karditsa, Griechenland, geboren.

Von 1937 bis 1940 besuchte ich die vierjährige Grundschule in Volos und trat nach bestandener Aufnahmeprüfung anschließend in das II. 8-jährige humanistische Gymnasium von Volos ein, in dem ich 1948 die Reifeprüfung ablegte.

Im gleichen Jahre ließ ich mich nach bestandener Aufnahmeprüfung an der Pädagogischen Akademie zu Larissa immatrikulieren. Die Prüfung für das "Lehramt an Volksschulen" legte ich im Sommer 1950 mit der Note "Sehr gut" ab.

Im Frühjahr 1952 wurde ich vom Erziehungsministerium als Volksschullehrer im Schulbezirk Elassona angestellt.

Nach einem vollen Jahr Schuldienst leistete ich meinen Militärdienst ab : vom Frühling 1953 bis Ende Januar 1955.

Im Anschluß an meinen Militärdienst setzte ich meinen staatlichen Schuldienst bis zum Herbst 1957 fort.

Nach erneuter Aufnahmeprüfung erhielt ich 1957 ein staatliches Stipendium für die zweijährige Lehrerfortbildung an der Universität Athen. Ich studierte bei den Herren Professoren Theodorakopoulos, Spezieris, Thomadakis, Zanetatos, Vlissides u.a. und belegte die Fächer : Philosophie, Pädagogik und Psychologie, Neugriechisch und Klassische Philologie, sowie Biologie und weitere. 1959 bestand ich die Diplomprüfung mit "sehr gut".

Gleichzeitig (1957 - 1959) erlernte ich in einem Intensiv-Kursus des Goethe-Instituts, Athen, die deutsche Sprache. Abschluß dieses Sprachstudiums: Sprachzeugnis der "Grundstufe II".

Von 1959 bis 1967 war ich an der "Modellschule der Pädagogischen Akademie" zu Larissa tätig.

Nach einer erfolgreichen Teilnahme an der Prüfung des "Staatsinstituts für Stipendien (I.K.Y.)" im Februar 1966 wurde mir das eine von insgesamt zwei Stipendien des Jahres 1966 zugesprochen, um ein dreijähriges Studium in Deutschland absolvieren zu können.

Vom Wintersemester 1967/68 an bis einschließlich zum Sommer Semester 1970 studierte ich mit gutem, bzw. sehr gutem Erfolg an der "Ludwig-Maximilians-

Universität", München, Pädagogik als Hauptfach, Psychologie und Anthropologie als Nebenfächer. Außerdem belegte ich und hörte die Fächer: Religionspädagogik, Klassische Philologie und Biologie.

Meine Lehrer in München waren hauptsächlich die Herren Professoren Hans Schiefele, Richard Schwarz, E. Wasem, Philipp Lersch, Arthur Mayer, Karl Hofmarksrichter, Karl Saller, Gerfried Ziegelmayr und Friedrich Schwarzfischer.

Im Jahre 1971 nahm ich an den Ausleseprüfung des Erziehungsministeriums für die Beförderung im Schuldienst zum Schulrat erfolgreich teil und wurde für die Jahre 1974 - 1976 als "Erziehungsrat der Griechischen Botschaft" in Bonn mit der Betreuung der 1.500 griechischen Volksschul- und Gymnasialklassen in Deutschland beauftragt.

Seit Herbst 1976 bin ich Oberschulrat im 1. Schulbezirk von Kavala, Griechenland.

Seit 1956 bin ich mit meiner Frau Dimitra Kotsmanidis, geb. Karangounis, verheiratet. Wir haben vier Kinder im Alter von 12 - 21 Jahren.

Die vorliegende Dissertation entstand unter der freundlichen und liebevollen Leitung des Herrn Professor Dr. Hans Schiefele, dem ich zutiefst zu Dank verpflichtet bin.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Edwin Sukopp, Schuldirektor a.D., Bonn, da er mir bei der sprachlichen Abfassung der Arbeit mit Rat und Tat zu Seite stand.

Einen aufrichtigen und herzlichen Dank möchte ich hier auch meiner lieben Ehefrau Dimitra aussprechen, die mich während des langjährigen Studiums ermutigt hat und mir mit ihrem persönlichen Einsatz und ihrer Geduld stets eine große Stütze war.

